Educación para la Paz Integral

Memoria, interculturalidad y decolonialidad

Eduardo Andrés Sandoval Forero

Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad, es un texto que desde la perspectiva del pensamiento crítico latinoamericano aborda la educación para la paz a partir de comprender la necesidad de educar para la noviolencia y la convivencia armónica en nuestras geografías, nuestros contextos, nuestras experiencias de paz, nuestros pensamientos y nuestras esperanzas de construir "un mundo donde quepan muchos mundos" con democracia, dignidad y justicia social para todas y todos.

Se propone para América Latina desarrollar la perspectiva de "la Paz Integral", activa, noviolenta y duradera, es decir una paz sustentable, a partir de un re-enfoque que tenga como base, por un lado el conocimiento de nuestras realidades, y por otro, referentes hipotéticos de las teorías del pensamiento crítico latinoamericano en cualquiera de sus expresiones.

Hace referencia a una paz integral en contextos interculturales con el propósito de afectar positivamente todos y cada uno de los aspectos de la vida personal, familiar, social, regional, nacional, continental y mundial. En lo particular, la educación intercultural crítica para la paz, busca recuperar el valor de la humanidad a través de la educación para hacer frente a los retos del presente y del futuro en cada contexto local y con el aprendizaje de la cultura universal.

Discurre sobre la necesidad de decolonizar los planteamientos teóricos y la praxis eurocéntrico-norteamericanos sobre la paz y los conflictos para que se construya en nuestras geografías y contextos una paz integral, liberadora, con justicia y democracia. El desafío está en deconstruir los paradigmas hegemónicos y convencionales de la paz liberal, para lo cual se requiere la recuperación y re-apropiación de las cosmovisiones ancestrales, así como la de otras culturas locales, regionales, nacionales y latinoamericanas.

ISBN: 978-958-46-8219-2

Eduardo Andrés Sandoval Forero

EDUCACIÓN PARA LA PAZ INTEGRAL
Memoria, interculturalidad y decolonialidad

Investigación arbitrada por pares académicos

Educación para la paz integral
Memoria, interculturalidad y decolonialidad

1ª. Edición, julio de 2016

© Eduardo Andrés Sandoval Forero

Derechos reservados conforme a la ley

ISBN: 978-958-46-8219-2

La obra que se exhibe en la portada es autoría de la artista Guillermina Victoria.
Título de la obra: Imagina
Original obsequiado a Eduardo Andrés Sandoval Forero
Web: http://wilhelmina18.wix.com/arte-victoria
Mail: guillermina.victoria@hotmail.com

Diagramación e impresión:
ARFO Editores e Impresores LTDA
Cra, 15 No. 54-32 Tel.: 2494753
casaeditorial2011@gmail.com
Bogotá, D. C.

Impreso en Bogotá, Colombia
Printed in Bogotá, Colombia

Este libro no puede ser fotocopiado ni reproducido total o parcialmente por ningún medio o método sin la autorización por escrito del autor.

Índice

Introducción 5

I. Estudios para la Paz 17
Contexto de violencias y paces 18
Notas sobre los estudios para la paz 27
Algunas perspectivas teóricas para la Paz. . . 33
Paz integral para las violencias sistémicas e integrales 43
Democracia y Paz 51
Democracia y pueblos indígenas. 54
La indiofobia en América Latina. 60
Movimiento indígena y democracia 65
Desafíos de la democracia pluricultural. . . . 72
Síntesis conclusiva 74

II. Educación para la paz integral y la convivencia pacífica 79
La paz hegemónica 86
La integralidad de la paz y su base decolonial 91
El contexto de la escuela y la sociedad en México. 103
La escuela violentada. 127
La escuela por dentro 133

La Paz Integral desde el sistema educativo . . 143
Síntesis conclusiva 159

III. Educación indígena autónoma para la paz 167
Educación intercultural decolonizada para la paz 170
Educación para la paz con justicia, libertad, democracia y dignidad 185
Síntesis conclusiva 194

IV. La Memoria colectiva en la Educación por la Paz 201
Las memorias 206
Memoria con perspectiva de paz. 219
Memoria para la defensa de los derechos humanos 226
Memoria y educación para la paz 235
Educación para la paz y Educación en Derechos humanos 242
Experiencias de Memoria como pedagogía de paz. 246
Memoria en la educación para la paz en situación pos conflicto armado 260
Síntesis conclusiva 272

V. Empoderamiento pacifista para otros mundos posibles 279
Introducción al empoderamiento pacifista. . 280
Enfoques del empoderamiento 286
Síntesis conclusiva 322

Introducción

En esta obra abordamos la complejidad de los conflictos, las violencias y las paces desde la perspectiva del pensamiento crítico latinoamericano, tratamos la educación para la paz a partir de comprender la necesidad de educar para la no violencia y la convivencia armónica en nuestras geografías, nuestros contextos, nuestras experiencias de paz, nuestros pensamientos y nuestras esperanzas de construir "un mundo donde quepan muchos mundos" con democracia, dignidad y justicia social para todas y todos.

Frente a las múltiples violencias sistémicas y societales manifestadas de manera objetiva y subjetiva en la cotidianidad del producto colonial denominado América Latina, se propone desarrollar la perspectiva de "la Paz Integral", activa, noviolenta y duradera, es decir una paz sustentable, a partir de un re-enfoque que tenga como base, por un lado el conocimiento de nuestras realidades, y por otro, referentes hipotéticos de las teorías del

pensamiento crítico latinoamericano en cualquiera de sus expresiones.

Hacemos referencia a una paz integral en contextos interculturales con el propósito de afectar positivamente todos y cada uno de los aspectos de la vida personal, familiar, social, regional, nacional, continental y mundial. En lo particular, la educación intercultural crítica para la paz, busca recuperar el valor de la humanidad a través de la educación para hacer frente a los retos del futuro en cada contexto local y con el aprendizaje de una cultura universal.

Debemos reconocer que a pesar de que la educación pueda considerarse como el elemento más valioso para construir una cultura de paz, también la educación necesita de nuevos aprendizajes innovadores que se abran a la problemática del mundo y preparen a las generaciones jóvenes para enfrentarlas de manera creativa y constructiva a las violencias, conflictos e intolerancias de hoy. Pero para generar las condiciones para vivir en paz integral en el siglo XXI, se requiere de compromisos del Estado, de toda la sociedad, de los políticos, de los partidos, de las iglesias, de los organismos internacionales, de las instituciones del Estado, de la educación y en particular del sector educativo en

todos sus niveles. Nuestra tarea y compromiso son los de educar e investigar para la paz, contribuir a la formación de una cultura de la tolerancia, del reconocimiento, de la convivencia pacífica de todas las culturas, las etnias, las religiones, las regiones, la políticas, los géneros y los todos.

Para esta noble tarea tenemos el nuevo paradigma de los estudios para la paz en perspectiva latinoamericana con sus teorías, métodos, técnicas de investigación y análisis multivariados que otorgan los elementos necesarios para que los estudiantes adquieran los conocimientos básicos para realizar investigaciones sobre los conflictos, las violencias, las paces, la interculturalidad y la democracia a partir de actitudes y aptitudes pacíficas de ver el mundo, los grupos étnicos y las otras culturas. En sentido epistemológico hablamos de de-colonizar la paz liberal hegemónica impuesta e impulsada *desde arriba*, reivindicando la paz *desde abajo*, la que se piensa y construye cotidianamente en la comunidad, en lo local, en la escuela, en el municipio, en el país, en Latinoamérica.

Este nuevo planteamiento de estudiar e investigar nuestras realidades desde la perspectiva de la paz integral, se propone desarrollar el conocimiento teórico, analítico y metodológico de la paz,

la interculturalidad y la democracia en contextos de violencia estructural, física, cultural, ambiental y simbólica existentes en América Latina, donde los Estados dejaron de ser nacionales incluso en el discurso, y sobreviven en el sistema mundo capitalista moderno/colonial al servicio de las empresas transnacionales (Estados para-empresarios), promoviendo "la paz y el desarrollo" con profundo sentido colonizador y dominador de la sociedad y la naturaleza, donde el "desarrollo" se concentra en el extractivismo de los recursos naturales, siendo la minería a cielo abierto, tal como en la época colonial, la actividad principal de compañías nacionales y extranjeras, afectando comunidades en lo económico, lo social, lo cultural, la salud y con el desplazamiento forzado. Territorios devastados, ríos, lagunas y mantos acuíferos contaminados y en general deterioro exponencial del medio ambiente, son consecuencias del "desarrollo" capitalista moderno/colonial.

Frente a todas la violencias objetivas y subjetivas, es pertinente cavilar la paz desde la integralidad, pensada y actuada para la convivencia pacífica sin colonialidad del pensar, del hacer, del sentir, del poder y de la naturaleza, teniendo como principio los conocimientos, la praxis y la voz contex-

tuales e históricas de construcción de paz de los de abajo soportada en el verdadero reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto y la interacción pacífica de todas las culturas. Es decir que la paz integral es transformadora, pretende en la teoría y en la praxis revertir las violencias estructural, cultural y directa (determinadas por los estudiosos de la paz), así como también la violencia contra la naturaleza (definida por los teóricos de la modernidad/decolonialidad).

La realidad multicultural, multiétnica y multilingüe de los países de América Latina es una de las grandes riquezas históricas y presentes que requieren ser aquilatadas en sus dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales con bases de justicia y democracia para poder construir países con presente y futuro basado en el respeto y en el bienestar de toda su población.

Esta diversidad cultural tiene que ver en sentido amplio con la forma de vida que tienen las naciones, los pueblos, las regiones, las localidades, las comunidades, las familias y las personas integrantes de esos colectivos, por lo que existen muchas maneras de la vida cotidiana que se relacionan con la condición social, económica, étnica, religiosa, política, lingüística, de género, sexo,

edad, e incluso condición de salud como en el caso de los discapacitados. Contemplar esta realidad cultural diversa, nos induce a plantear que la interculturalidad atañe no solamente a las culturas de grupos étnicos (mestizos, afros, indígenas, gitanos, migrantes, etc.) sino también de manera más abarcativa de todas y todos los que se diferencian de las demás formas de vivir, por lo que una de las políticas de la educación intercultural crítica debe ser no solo el reconocer y respetar en la realidad a todas las culturas diferentes, sino valorarlas en convivencia, en su reconocimiento con empoderamiento pacífico.

En ese mismo entender, la interculturalidad crítica alude a la relación entre el "nosotros" y el "otro" (o los "otros"), denotando una profunda tensión en esas relaciones entre culturas, lo cual ha sido motivo de interesantes discusiones desde hace unas tres décadas. Ese "nosotros" y esos "otros" culturales, interpela el sentido del ser de los científicos sociales, pues las fronteras del "nosotros" en muchos casos parecen diluirse en el entramado de las redes y relaciones entre culturas, que estrechan la relación con el "otro", y por ello, redimensionan nuestra cultura y nuestra identidad.

En el sentido cultural, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó en su resolución 36/67 de 1981, El Día Internacional de la Paz, el cual se celebra desde el año 2001, en el mes de septiembre el día 21, con el propósito de contribuir en esta fecha a fortalecer los ideales de la paz y la noviolencia. En el año 2011, el tema de esta celebración fue "Paz y democracia: haz que tu voz se oiga". En 2015, al conmemorar el 70º Aniversario de la UNESCO, el lema fue el de "Alianzas para la paz-Dignidad para todos". El mensaje del organismo siempre ha sido el de construir la paz en la mente de las mujeres y los hombres.

La declaratoria por supuesto que es plausible, lo lamentable es saber que en Latinoamérica, donde tenemos presencia cotidiana de todos los tipos de violencia, y donde la diversidad étnica, cultural, religiosa y política afronta por una parte intolerancias, agresiones y violencias, y en otras circunstancias convivencias pacíficas, armónicas, de respeto, de apoyo mutuo y de solidaridad, existen Estados con democracias de muy baja intensidad y la justicia social sigue esperando. Por fortuna cada día somos más conscientes de que vivimos en un mundo poco amable, rebosado de conflictos, agresiones, violencias e injusticias que tienen múl-

tiples formas, contenidos y manifestaciones, razón por la que desde el Sur, *desde abajo*, se vienen construyendo en geografías y en contextos locales diversas experiencia de paz con justicia, democracia, autonomía, libertad y dignidad.

La perspectiva de la paz integral es el eje de todo el texto, la cual cuestiona, no acepta y se propone transformar las violencias e injusticias existentes en todos los niveles de las relaciones sociales, familiares, educativas, comunitarias, locales y nacionales que se circunscriben dentro del sistema moderno/colonial de dominación masculina. La decolonialidad de la paz y de la interculturalidad se proponen un giro decolonial para subvertir la hegemonía discursiva y la praxis de exclusión, dominación, marginación y dominación del sistema-mundo moderno/colonial, por lo que se pretende no solo el reconocimiento real del *otro*, sino la transformación estructural del poder, de las instituciones y de los dispositivos de la colonialidad del poder, del saber, del hacer y de la naturaleza. Para ese estudio y esa transformación de conflictos y violencias, se propone el método de la etnografía para la paz, la interculturalidad y la democracia, así como el método de la investigación acción participante en sentido crítico, es de-

cir como paradigma integral y multidisciplinar en ruptura con el positivismo metodológico y teórico clásico dominante.

Esta perspectiva integral y sistémica de paz se expone en la presente obra en cinco capítulos. En el primero se describen a manera de ejemplo las violencias existentes en América Latina, se enuncia a nivel tipológico las teorías clásicas de la paz y se expone parte del planteamiento de la perspectiva de la "paz integral" activa, noviolenta y duradera, es decir una paz sustentable.

En el segundo capítulo se explican algunas ideas sobre la paz integral, su sustentabilidad y durabilidad. Se trata la relación de la paz integral con la educación, entendida como un subsistema en el que se presentan conflictos, violencias, variedades áulicas y dinámicas de respeto y aplicación de los Derechos Humanos, de tolerancia, reconocimiento a las diversidades y praxis de cultura de paz. Descolonizar la paz es otro de los planteamientos que conducen a la integralidad de la paz, para finalmente esbozar una concepción de educación para la paz y la convivencia escolar armónica que contribuya a la paz integral.

En el capítulo tercero se despliega una sencilla reflexión sobre la educación indígena autónoma

para la paz y la noviolencia que vienen pensando y construyendo las comunidades mayas en México. Una educación propia que contiene en esencia la decolonización en todas sus dimensiones y una acción intercultural basada en lo que ellos han enunciado: "Un mundo donde quepan muchos mundos". Educación para la paz con justicia, libertad, democracia y dignidad que se hace integral con el sistema de salud y el sistema autonómico indígenas. Una decolonización del folclor intercultural al crear una *educación otra*, una *interculturalidad otra*, que subvierte toda concepción de dominación por la libertad, cimentada en resistencias pacíficas reales e imaginadas con verdaderos diálogos socioculturales entre pueblos que caminan por senderos de paz con dignidad.

El capítulo cuarto expone en cuatro apartados la memoria colectiva para educar por la paz; en el primero aborda las significaciones de las memorias, el segundo se refiere a la relación entre memoria y Derechos Humanos; el tercer apartado alude a la memoria y la Educación para la paz, así como algunos ejemplos de experiencias educativas al respecto. Por último, el cuarto apartado discurre sobre Educar en paz en situación de pos conflicto a través de la memoria. Se enfatiza

en la memoria para la paz, pues en la relación de la historia-memoria que construye y re-construye el pasado, surgen también diversas memorias que entran a formar parte de escenarios políticos, sociales, culturales, económicos y de poder conflictivos en un presente que reclama descolonizar el status gnoseológico de una historia-memoria a través de la voz de los sujetos y colectivos silenciados, excluidos e ignorados por la historiografía oficial.

El quinto y último capítulo trata sobre el empoderamiento pacifista para otros mundos posibles. En la primera parte se exponen de manera general los resultados de la aparición y enfoques del término empoderamiento y su aplicación. Se discute el concepto convencional para comprender las semejanzas y las diferencias con el empoderamiento pacifista. En la segunda parte se aborda el enfoque del *empoderamiento pacifista* teniendo como sustento teórico los estudios para la paz y de manera particular los planteamientos de Francisco Muñoz y sus coautores. Se esbozan algunas comprensiones sobre el tema y se concluye que el concepto de *empoderamiento pacifista* se encuentra en construcción teórica desde las perspectivas de los estudios de la paz, y su enunciado se propo-

ne como un saber-hacer transformador del sujeto y de la acción colectiva para decidir e incidir en condiciones de violencia estructural, cultural, de género o de cualquier condición como estrategia de cambio social no violento para construir otros mundos más pacíficos.

Al final de cada capítulo se incluye una síntesis conclusiva y la bibliografía que se utilizó en el proceso reflexivo de cada temática. Resta decir que algunas versiones muy previas de estos textos fueron publicadas en revistas sobre el tema (Espacio Abierto, Ra Ximhai y Paz y Conflictos), y lo presentado en esta obra constituyen ampliaciones y correcciones significativas.

Manifestamos que el contenido del presente texto pretende contribuir a la discusión, reflexión y debate académicos, así como a la construcción de la paz y la interculturalidad a partir de una perspectiva crítica y propositiva latinoamericana. Bienvenida serán todas las perspectivas teóricas, epistemológicas y analíticas que sirvan de controversia al presente trabajo y que también aporten a sembrar caminos de mundos pacíficos con verdadera justicia, libertad, dignidad y democracia, con corazones y mentes colmados en los valores para la paz.

I. Estudios para la Paz

En este capítulo tratamos parte de la complejidad de los conflictos y violencias que se presentan en el mundo, en América Latina y en particular en México. A partir de los planteamientos de los estudios para la paz, describe la violencia estructural sistémica, la violencia directa, la violencia cultural y simbólica existentes en nuestras sociedades. Enuncia la tipología de paz existentes en el presente, para luego entrelazar la interculturalidad y la democracia en su dimensión investigativa y educativa de nuestras realidades violentas y pacíficas. Se propone para América Latina, desarrollar la perspectiva teórica de "la Paz Integral", activa, noviolenta y duradera, es decir una paz sustentable, a partir de un re-enfoque que tenga como base, por un lado el conocimiento de nuestras realidades, y por otro, referentes hipotéticos de las teorías del pensamiento crítico latinoamericano en cualquiera de sus expresiones.

Contexto de violencias y paces

La historia de la humanidad está conformada por una serie de acontecimientos que han marcado la vida económica, política, social, cultural y educativa de los pueblos del mundo con signos de convivencias pacíficas y también de violencias. Las dinámicas bélicas han dejado millones de pérdidas humanas, destrucción material y un profundo dolor en la humanidad. Basta recordar los millones de personas civiles asesinadas en los holocaustos de la primera y segunda guerra mundiales. No menores fueron las acciones bélicas de las famosas cruzadas que devastaron poblaciones enteras por pertenecer a otros credos religiosos. En tiempos más recientes la guerra contra el terrorismo, lanzada por la administración Busch después de los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001 realizados por al-Qaeda, han servido de pretexto para invadir, y bombardear indiscriminadamente ciudades y pueblos de países considerados "ejes del demonio". En América Latina y en buena parte del mundo las relaciones políticas, sociales, económicas y militares han sido impuestas de manera activa y directa por los distintos gobiernos de la administración estadounidense. La intervención política y militar ha sido directa en países como

Granada, Panamá, y Haití. Las bases militares en el subcontinente se amplían y el pretexto de la lucha contra el narcotráfico de drogas ilícitas les auto adjudica la militarización e intervención directa en los países involucrados, desintegrando comunidades y extensiones considerables del medio ambiente afectadas por las fumigaciones aéreas. Esta lucha contra el narcotráfico, y no por la prevención y contra el consumo de drogas ilícitas, se acompaña del tráfico más desproporcionado de armas jamás vivido en la historia de nuestros países. También se acompaña de la expropiación de territorios, de desplazamiento de población, y de la explotación directa de los minerales por parte de compañías trasnacionales que se aprestan a contribuir al desarrollo de buena voluntad. Toda esta compleja industria del negocio de la guerra y el saqueo, es una de las lacras que socavan cualquier condición humana.

De acuerdo al Mapa del Hambre divulgado por el Programa Mundial de Alimentos (PMA) de la ONU en 2011, cerca de mil millones de personas padecen por alimentos, es decir que una de cada seis personas está desnutrida, viviendo en condiciones infrahumanas y en inanición por no tener alimentos. Esta violencia emanada de las estructu-

ras sociales y económicas en el mundo, impide que todos los habitantes tengan lo básico en alimentación, salud, vivienda y educación para tener una vida activa y digna. Lo lamentable, lo irracional, lo inaudito del absurdo del poder político y económico, es que millones de toneladas de alimentos son tiradas diariamente por falta de compradores, y las cantidades estratosféricas de la riqueza y el dinero se emplean en la ciencia y la tecnología para el desarrollo de la industria de la guerra. En los mismos países llamados pobres o subdesarrollados, en muchos de ellos los presupuestos de guerra son mayores a los de educación o salud. En este mapa del hambre que les menciono, México se encuentra entre los países que tienen 5% de su población desnutrida.

Una mirada panorámica de América Latina en el siglo XXI, nos exhibe inseguridad, violencias, corrupción, exclusión, injusticias, abusos de autoridad, violación de mujeres, pederastia, consumo de drogas psicotrópicas, asaltos, robo de autos, de casas habitación, tráfico de armas, personas y drogas, saqueo de recursos públicos, compra de votos, acoso sexual, enfrentamientos armados entre delincuentes organizados, abusos de autoridad, muertes colaterales, secuestros, torturados,

desaparecidos, agresión escolar, consumismo, estrés, pobreza, pueblos desolados, desplazamientos forzados, destrucción del medio ambiente para el enriquecimientos de unos cuantos; son entre otras muchas realidades, marcas contextuales del deterioro social, económico, político y moral en el que hoy estamos inmersos.

En México la desintegración del tejido social, el dolor de los deudos, los más de 75 mil muertos de 2006 a 2015, los miles de niños sin padres, el desamparo de los 120 mil desplazados de guerra, los más de 25 mil desaparecidos contabilizados hasta el 2015, son algunas de las expresiones de la situación de una parte del país, el México violento, intolerante, y destructivo, que lo tiene sangrando y en desintegración por tantas violencias que se nutren de una población mayoritaria que se debate en una lacerante miseria, sin futuro, y sin esperanzas reales de empleo y de un porvenir digno para todo ciudadano que habita la geografía nacional.

Pero esa misma situación que es producto de las violencias estructurales internacional y nacional, de las violencias de la delincuencia organizada, de la violencia intrafamiliar, de las agresiones en la escuela, de la violencia cultural y psicológica cotidianas contra los indígenas, las mujeres, los

niños, los discapacitados, los pobres, las minorías religiosas, los niños/as de la calle y los indigentes (vergüenzas todas nacionales), han generado diversos movimientos locales, estatales y nacionales que luchan contra estas violencias con miras a construir condiciones en México por la Paz con justicia y dignidad. Estas importantes experiencias pacíficas han dedicado tiempo a las reflexiones tales como: ¿por qué llegamos esta situación?, ¿cómo llegamos a esta barbarie?, ¿qué se pudo haber hecho para evitarlo?, ¿qué se puede hacer para corregir esos errores violentos e intolerantes con los que estamos aprendiendo a vivir? y ¿qué se puede hacer para restablecer el orden y sobre todo la paz entre los seres humanos?

En medio de esta crisis de paz que atraviesan todas las entidades de la república mexicana, emerge el otro México, el de la Paz, el de la tolerancia, el México de la convivencia, de la hospitalidad internacional, del reconocimiento y respeto a la diversidad étnica y cultural. Tenemos una larga trayectoria de paz que pretende ser silenciada, una paz negativa, una paz imperfecta, pero con bases culturales, sociales y étnicas importantes para re-construir la sociedad y su tejido social en perspectiva de una paz integral. Es por ello que

afloran pensamientos, iniciativas y prácticas que de manera ingeniosa buscan unir la palabra, el pensamiento y el sentir de hombres y mujeres que viven de manera inconforme, que cuestionan y se oponen a las violencias estructurales, económicas, físicas, culturales, étnicas y de género, así como a todas las injusticias que obstaculizan el vivir ciudadano en su cotidianidad del trabajo, estudio, empleo, diversión y convivencias sociales y familiares.

Gestos de protesta en contra de atentados; carteles que se levantan exigiendo el cumplimiento de los derechos fundamentales en todo ser vivo; organizaciones no gubernamentales que piden respeto a los derechos humanos; pueblos indígenas que exigen el cumplimiento de sus derechos colectivos; comunidades unidas en redes sociales que sin rostro y sin voz hacen circular a gritos cartas y denuncias implorando firmas de mentes conscientes para restarle a las injusticias por lo menos uno de entre tantos casos; y movimientos populares que dignifican la voluntad de lucha por la paz en las calles de los pueblos y ciudades, son sólo algunas de las tantas formas de resistencia pacífica que existen, en donde hombres y mujeres sin importar etnia, religión situación socioeconó-

mica, condición política y nivel educativo, se unen para exigir a los gobiernos y a todos los actores violentos el cese de las violencias, de las injusticias y de las guerras.

Con estas dinámicas sociales es posible una construcción de la paz en sentido amplio, porque implica que se concientice, se reconozca y se impulse a la paz desde las situaciones de conflicto. Además, construir la paz significa evitar o destruir todas las expresiones de violencia, la injusticia, el desencuentro, la miseria, la explotación, la incomunicación, la sumisión y la desigualdad. Estas maneras de entender la paz se originan en el rechazo a la violencia física y a la inclusión de la población civil en la confrontación, garantizándole los derechos humanos, es decir en proyección de lo que los expertos denominan "paz positiva".

Cuando hablamos de paz nos estamos refiriendo también a las situaciones de conflicto. La paz se conforma por aquellos escenarios de no conflicto antagónico, de no exclusión, de no intolerancia, de no violencia, de no discriminación y de no abusos. Con esto queremos decir que unas herramientas importantes para construir la paz son la negociación, el diálogo, la mediación y la transformación pacífica de los conflictos a partir del diálogo, las

normas, las leyes, los derechos humanos y el reconocimiento de todas las diversidades culturales, étnicas, religiosas, políticas y sociales que permitan el fortalecimiento de las instituciones encargadas de garantizar y promover el bienestar social.

La paz no es solo la ausencia de la violencia física, es también la desaparición de la violencia cultural, social, económica, política, de género y de todas aquellas violencias que en lo simbólico agreden, denigran, excluyen y menosprecian a los otros, a los diferentes, a los extraños o a los extranjeros. Es decir, la paz es la ausencia de la violencia de estructuras sociales y económicas, es el reconocimiento y valoración de la vida, la libertad, la justicia, los derechos humanos y la convivencia pacífica de todos los diversos. A su vez es un proceso que no supone un rechazo al conflicto, sino una utilización razonable de él. En este sentido, la paz no es la usencia de la violencia, ni el silenciamiento de las armas, es como lo dijo Martín Luther King: La verdadera paz no es simplemente la usencia de la tensión, sino la presencia de justicia (Diccionario Desearte Paz, 2009).

En el ámbito internacional, La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU 1948), El Pacto Internacional de los Derechos Económi-

cos Sociales y Culturales (ONU 1996), el pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU 1996), así como otros Tratados y Convenciones, consagran a la paz como un aspecto ineludible a tales derechos. En este sentido la Paz es un derecho individual y también colectivo, es un derecho que tienen las personas y también los colectivos sociales, los pueblos, las naciones, los Estado y todo el sistema internacional.

La paz implica, al igual que la violencia, variados entornos de la vida del hombre, por ello referirnos solo a un tipo de paz o a un tipo de conflicto o de violencia, resulta poco cercano a la realidad, pues cada continente, país, región, estado, municipio o localidad, presenta contextos sociales y culturales históricos y del presente, que le impregnan su condición particular de aplicarse, abordarse, entenderse y de enseñarse.

No podemos por ejemplo pensar en tener en los países de América Latina las condiciones de paz que prevalecen en los países llamados del primer mundo o del mundo desarrollado, pues nuestras historias, realidades y condiciones distan mucho y no corresponden a ese mundo. Nuestras estructuras socioeconómicas, nuestras condiciones sociales, nuestras diversidades étnicas, culturales y reli-

giosas, nuestras injusticias, en fin nuestra historia y nuestro presente, nos obligan a pensar y a construir la paz de acuerdo a nuestro propio contexto.

Por supuesto que tenemos que aprender de pensares y actuares de paz generados en todos los países y rincones del planeta, sobre todo de aquellas teorías y experiencias que sean susceptibles de ser funcionales a nuestro medio, pues en esta era de la globalización los conflictos y las violencias tienen repercusiones regionales e internacionales que obligan a que la paz, sustentada en la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la interculturalidad y la democracia, sean un bien público y un derecho globales. Esta es una de las virtudes del nuevo paradigma de los Estudios para la Paz, que investiga todos aquellos fenómenos que determinan condiciones de conflicto y de violencias que afectan la convivencia pacífica en dimensiones micros como la familia, o macros como los conflictos entre países.

Notas sobre los estudios para la paz

Connotados investigadores de la paz (Galtung, Vicent Martínez, Vicenc Fisas, Francisco Muñoz, y muchos otros), consideran que los estudios en este campo tienen sus orígenes formales después

de la segunda guerra mundial (siglo XX), iniciando entonces una preocupación en torno a estudiar maneras distintas de generar paz desde disímiles puntos estratégicos como el social, cultural, económico, político y educativo.

Los estudiosos anotan que en los años 1934 y 1945 surgen en los Estados Unidos las primeras organizaciones no gubernamentales (ONG), que después se encargarían de proliferar un nuevo pensamiento, una nueva cultura de paz y una nueva forma de vivir la vida a través de cátedras, seminarios y talleres de convivencia. En los años 20, Wright y de Richardson, con sus análisis, y Pitirim Sorokim, con sus teorías, clarificaban los motivos de la guerra. Considerándose éstos como los primeros antecedentes y padres fundadores de estudios para la paz en su versión más genuina de "paz negativa". Sin embargo, es posible afirmar que los estudios para la paz no empezaron como campo académico hasta después de los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado.

Finalizada la II Guerra Mundial se introduce por primera vez un programa de Estudios de la Paz en el *Manchester College* de Indiana. En los años 50 diversas universidades e institutos son fundados para investigar sobre la guerra, sus cau-

sas y consecuencias, desarrollando así los primeros estudios internacionales.

En 1959 Johan Galtung funda el Instituto Internacional de Investigación para la Paz, en Oslo, Noruega (*Peace Research Institute* de Oslo-PRIO-) plantea las definiciones de "paz positiva" y "violencia estructural", a partir de la perspectiva de comprender y analizar el mundo no sólo desde la violencia y la destrucción, sino también desde la justicia y la paz. Para Galtung y los investigadores europeos, la paz se encuentra relacionada con los conflictos y el desarrollo, aportando una amplia teoría sobre los conflictos, teniendo como preocupación central la transformación pacífica, noviolenta de los conflictos (Galtung, 1984).

Johan Galtung señala que existen diferentes tesis en los estudios para la paz, sin embargo, en una de esas tesis sostiene la necesidad de tomar en cuenta los valores para poder hablar de paz. Para Galtung la ausencia de violencia directa, estructural, cultural y/o simbólica es lo que supone la realización de la supervivencia, el bienestar, la identidad y la libertad, es decir, la satisfacción de las necesidades básicas humanas.

Esta primera división que se hace es la base sobre la que se cimentaron las teorías, filosofías y

clasificaciones entorno a la paz que hasta la fecha continua en búsqueda de ejercer el respeto al otro para el bien común. Los estudios para la paz han sido abordados desde distintas y variadas áreas del conocimiento, es decir que son estudios multidisciplinarios, en los que podemos distinguir cuatro etapas generales (Martínez Guzmán 2009): La primera etapa de los estudios para la paz se desarrolla en el periodo correspondiente entre los años 30 y 60. Los estudios de la época se dedicaban al análisis de la paz desde una connotación negativa, es decir que el concepto de paz negativa alude a la ausencia de guerra, a la no existencia de la violencia física. Parte de los primeros pasos sobre este tema de investigación, fueron la creación de la revista *Jornal of Conflict Resolution* y del *Center for Research on Conflict Resolution*.

La segunda etapa de la investigación para la paz inicia con la constitución del *Peace Research Institute* de Oslo (PRIE), el International *Peace Research Association* (IPRA) en 1963 y la revista *Jornal of Peace Research* en 1964. La dinámica de investigación de estos centros, permite dar un giro en el concepto tradicional de paz, porque a partir de sus análisis visibilizan la paz positiva como alternativa a la violencia estructural, es decir a aque-

lla violencia generada por las estructuras sociales que impiden la satisfacción de las necesidades básicas para todos los individuos. Esta definición de paz positiva, supone un nivel reducido de violencia directa y un nivel elevado de justicia, que intenta preservar la armonía social y la igualdad.

La tercera etapa de los estudios para la paz estuvo marcada por acontecimientos coyunturales de los años 80, hechos que demandaron una mayor participación de los movimientos sociales con el fin de sumar actores en censura a la violencia directa, lo cual hace que a nivel general se diera mayor importancia a la solicitud de paz como ausencia de guerra.

La cuarta etapa inicia en la década de los 90, en este periodo la investigación para la paz adopta una perspectiva holística, integral y completa, que otorga gran importancia a la diversidad como medio para preservar la paz, a partir del aprovechamiento de las aportaciones de las otras culturas y del feminismo.

El siglo XXI plantea nuevos temas como conflicto global, derechos humanos, violencias trasnacionales, cooperación, militarismo, migración, narcotráfico, conflictos étnicos, violencia cultural, agresiones intraescolares, violencias online, dife-

rencias económicas, exclusión, marginación, racismo, consumismo, violencias contra la naturaleza y el medio ambiente, empoderamiento, responsabilidad social, democracias, interculturalidad, globalización, tolerancia, y convivencias pacíficas, entre otros temas. Desde una visión antropológica y sociológica, podemos decir que se trata de realidades que atañen a la cultura de la violencia y también de entornos en que se construyen las culturas de paz.

Todas las formas de violencia son lacras que laceran a la humanidad, y todas ellas se relacionan directamente con el poder legal o ilegal en espacios amplios o con manifestaciones de micro-poder como la escuela o la familia. Una de estas violencias cotidianas no explicitas, es la conceptualizada y teorizada como violencia simbólica por el gran sociólogos contemporáneo Pierre Bourdieu, en sus espléndidos textos titulados *Los modos de dominación* (Bourdieu, 1976), *Desconocimiento y violencia simbólica* (Bourdie, 1989), y *La reproducción*, donde diserta sobre los "Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica". Esta violencia simbólica corresponde a un modelo de dominación que presenta mecanismos ocultos a lo que el sentido común no puede observar, y se confor-

ma por la dupla dominación y dependencia. Esta violencia simbólica, invisible, que coexiste con las otras formas de violencia, es entendida como otra forma de dominación, y de acuerdo a Bourdie, supera la oposición entre las relaciones de sentido y las relaciones de fuerza, y se cumple y encubre a través de la comunicación.

Pensando nuestros contextos de violencias en México y en América Latina, podemos discernir que la violencia simbólica no solo coexiste con las otras violencias, sino que también sirve para legitimarlas, para ocultar las relaciones de explotación, de dominación, de injusticias, de encubrimiento de unas estructuras socioeconómicas violentas soportadas por el Estado, la iglesia, la escuela, la familia, y por sistemas de comunicación que ocultan la realidad y falsean las realidades políticas, económicas, sociales, culturales, educativas y de violencia directa cotidianas.

Algunas perspectivas teóricas para la Paz

Varias son las corrientes teóricas que se vienen desarrollando en los estudios para la paz, las cuales podemos mencionar de manera rápida.

1.- Paz directa, estructural o cultural.- interpretada por Galtung como Paz Positiva . Paz posi-

tiva para Galtung es la paz auténtica, aquella que se opone no sólo a la guerra sino también a toda discriminación, violencia u opresión. Aquella que no impide un desarrollo digno de las personas.

Paz negativa: este concepto de paz que sigue vigente en la actualidad, es el concepto tradicional occidental de no-agresión; de no conflictos. Esta paz es limitada esencialmente como concepto negativo, al ser definida como ausencia de conflicto bélico o como estado de no-guerra, sin tener en cuenta las otras violencias existentes.

2.- Aprender a hacer las paces.- Vicent Martínez Guzmán, fundador y exdirector de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universitat Jaume I. Propone una reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces y justificándose en las grandes diferencias que existen y la multiplicidad de formas en que los seres humanos interpretan, desarrollan y construyen las soluciones y/o negociaciones de los conflictos que se presentan. Vicent pretende mostrar que el hombre es generador de situaciones violentas, intolerantes y excluyentes; pero también puede llegar a ser protagonista de sentimientos de cariño, comprensión, ternura y cuidados.

Propone desaprender las culturas de la violencia,

prácticas filosóficas de educación para la paz, y la transformación d los conflictos y la educación en los sentimientos (Martínez, 2005). En palabras del filósofo: "En nuestra propuesta, la filosofía para hacer las paces será la reconstrucción de las competencias humanas para vivir en paz.

(…) En este caso educarnos para la paz sería potenciar aquellos sentimientos que nos hacen competentes para construir nuestras relaciones por medios pacíficos" (Martínez, 2005: 145). En la definición de Vicent, "La filosofía para hacer las paces ha de ser una filosofía basada en la interculturalidad entendida como interpelación entre saberes y diálogo, más que choque de civilizaciones" (Martínez, 2005: 42).

3.- Paz Imperfecta.- Concepto propuesto por Francisco Muñoz del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, quien argumenta la paz imperfecta como aquellas situaciones en las que se satisfacen las necesidades de los humanos, pero sigue presente la violencia en todas o al menos en una de las estructuras de carácter humano (familia, escuela, trabajo, relaciones sociales, cultura, economía, entre otras). "…podríamos agrupar bajo la denominación de

paz imperfecta todas estas experiencias y espacios en los que los conflictos se regulan pacíficamente, es decir en los que las personas y/o grupos humanos optan por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros. La llamamos imperfecta porque, a pesar de gestionarse pacíficamente las controversias, convive con los conflictos y algunas formas de violencia". Entendemos entonces que el concepto de "paz imperfecta" alude a condiciones históricas y sociales que en su condición máxima de paz coexiste con conflictos y en algunos casos con violencias lo cual permite hablar de "paz estructural imperfecta" y de "violencia estructural imperfecta" (Muñoz, 2009), lo que implica que la paz es un proceso inacabado y permanente.

Nos hemos referido al nuevo paradigma de los estudios para la paz, nuevo para la investigación social, no porque haya empezado ayer. Como ya se dijo, estos estudios iniciaron más o menos en los años 40's después de la Segunda Guerra Mundial. Pero en términos de las ciencias sociales este es un paradigma nuevo, porque tiene como peculiaridad enseñar a analizar el mundo, la sociedad, las culturas, la política, y las violencias desde la perspectiva de paz y a reflexionar y pensar los

conflictos como oportunidades de aprendizaje y enseñanza pacíficas.

Galtung y todos los investigadores de la paz, argumentan la necesidad de un "giro epistemológico" para comprender ésta otra perspectiva de conocer el mundo, las sociedades, las culturas, las vivencias, las violencias, los conflictos, y en general la realidad y la subjetividad en sus dimensiones teóricas y analíticas. Para ello, "no hay nada más práctico que contar con una buena teoría" (Galtung, 2003) que permita conocer las violencias, así como también la justicia y la paz. El giro epistémico tiene su principio en el estudio de la historia y de la realidad presente desde la perspectiva de la paz y no desde la violencia, aunque se analicen las violencias. Pero el llamado "giro epistemológico" no trascendió a la dimensión metodológica, no se propuso la ruptura con el método positivista hegemónico y violento en la investigación.

En las breves notas de los estudios de/para la paz que hemos expuesto, es evidente que el origen y el desarrollo formal de estos estudios tienen su origen en el Norte, en el pensamiento occidental, los cuales son una extensión de las ciencias sociales y humanas colonizadoras y colonizantes del pensamiento y de la praxis que los poderes hege-

mónicos han impuesto como la paz, asociada al desarrollo desde las perspectiva eurocéntrica-norteamericana, negando e invisibilizando las voces, las geografías, los contextos y las prácticas colectivas, comunitarias y de convivialidad producidas históricamente en el Sur, por "los de abajo".

Regresando con Galtung, el tratamiento del conflicto por medios no violentos y si creativos, es crucial para lograr la paz y eso requiere profundizar en la cultura y en la estructura social, en llegar a dónde se origina el conflicto, y en buscar la mejor forma de prevenirlo y en su caso, de resolver los brotes de violencia o las secuelas del conflicto. Es por ello que el paradigma pretende no sólo el estudio del fenómeno sino también incidir significativamente en esas realidades, de tal manera que se produzcan tránsitos de una cultura de violencia a una cultura de paz, lo cual exige un proceso educativo en todos los niveles de la sociedad, desde la primaria hasta los niveles de posgrado.

Ante estas nuevas problemáticas de investigación y estas nuevas formas de hacer investigación, surge la Educación para la Paz y la educación intercultural como un intento de querer contextualizar e integrar, de querer cambiar las conductas de la gente y de hacer realidad los derechos de los

humanos, siempre de una forma no violenta y si tolerante. Un modelo de educación para la paz presupone no sólo informar sobre la amplia cosmovisión de la paz, sino que paralelamente exige un replanteamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con los valores de paz (Jares, 1999: 120).

En un mundo dividido y sometido a cambios drásticos como al que nos enfrentamos día con día, todo ser humano al venir al mundo tiene el derecho a que se le eduque; después y en pago, tiene el deber de contribuir a la educación de los demás de manera formal o informal. Estas palabras entendidas como derecho y deber son vitales para forjar el cimiento de una sociedad de aprendizaje para la paz, la interculturalidad y la democracia.

La educación para la paz y la interculturalidad van más allá de la información de valores; tienen que ver directamente con la educación en valores, con la formación a partir de los valores y con la práctica de ciertos valores para lograr el cambio de actitud en los humanos. Es un proceso que debe estar presente en el desarrollo de la personalidad. Como proceso, debe ser continuo y permanente para enseñar a los alumnos a aprender a vivir en

la noviolencia y a que depositen su confianza en la justicia, el respeto, la tolerancia y la felicidad.

"No quiero mi casa amurallada por todos lados, ni mis ventanas cerradas. Yo quiero que las culturas de todo el mundo soplen sobre mi hogar tan libremente como sea posible, pero me niego a ser barrido por ninguna de ellas". Palabras pronunciadas por Mahatma Gandhi, que además de su elocuente retórica, en su contenido reconoce plenamente la diversidad cultural y sus grandes aportes para la humanidad, al mismo tiempo que se opone firmemente a la uniformidad cultural, a la imposición de una sola cultura sobre todas las demás. Este sin duda debe ser uno de los principios de la educación intercultural para la paz.

Educativamente la educación para la paz y la interculturalidad, pretenden por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje y el conocimiento, formar una cultura de paz que implique una ética personal y social fundamental para la convivencia basada en la libertad y en la igualdad sociocultural, inspirada en el respeto y reconocimiento de los derechos humanos, convenios internacionales, igualdad de trato y justicia. La educación para la paz fundamenta su carácter intercultural a nivel mundial con la meta de que todos los pueblos sin

importar género, condiciones económica, etnia, o religión, opten por el desarme, por la noviolencia y por la transformación de conflictos pacíficamente para lograr entablar relaciones apacibles.

Algunas implicaciones de la educación para la paz son los valores, lo político y lo pedagógico (Jares, 1999):

a) Los Valores se consideran fundamentales en la educación para la paz. De la aplicación de ellos depende el éxito de educar con paz, por tanto, no pueden ser todos los valores, tampoco los que sean. Los valores que están implícitos son aquellos que circundan en la paz y los derechos humanos como la tolerancia, el respeto y la responsabilidad.

b) Lo Político en la educación para la paz busca transformar la dominación y el poder autoritario, por condiciones necesarias que favorezcan la justicia social, el pensamiento crítico, el ejercicio de la democracia directa, participativa o representativa, así como todas las prácticas comunitarias y colectivas.

c) Lo Pedagógico en los estudios para la paz consta de tres ámbitos: los fines (el por qué, la finalidad y los objetivos); los medios (el cómo, la metodología); y el curriculum (el qué: los conteni-

dos y la estructura). Lo anterior con el objetivo de promover la paz y los derechos humanos.

En la diversidad cultural de los países latinoamericanos se expresan también las profundas desigualdades regionales, económicas, sociales, políticas, culturales y lingüísticas, las cuales le otorgan dinamismo social a las culturas en contextos fragmentarios de exclusiones e inclusiones que interactúan de manera permanente en tiempos, espacios, lugares y personas. Estas desigualdades tienen que ver con la producción y reproducción del poder, el control social y la gestión de los conflictos, que en su marco general se determinan por la imposición del poder global, regional, nacional, estatal, municipal, local, comunitario, o en los subsistemas como el educativo.

En el subsistema educativo la educación intercultural oficial se presenta como la manera de atender pacíficamente la diversidad, de reconocer al otro, de dialogar con el otro, de aceptar al otro. Esa declaratoria ha sido convertida en muchos casos en simulación de integración e inclusión a través de la folklorización de la diversidad y la interculturalidad. Algo similar sucede con la folklorización de la paz, donde la esencia del pensar, del sentir y del hacer pacífico, se sustituye por maquillajes

volátiles de gran exhibición pero intrascendentes para la sociedad, los colectivos y las personas.

Paz integral para las violencias sistémicas e integrales

Hablar de violencias y de paz en América Latina supone plantearse otros conflictos, otras necesidades, otros contextos y otras formas de ver, entender y vivir las violencias, las paces, y las diversidades, situaciones muy distintas a las planteadas en el contexto europeo y norteamericano. Las violencias estructurales, físicas, culturales, y simbólicas que padecemos en América Latina y el Caribe, son violencias que se manifiestan directamente contra los indígenas, contra la mujer, contra los homosexuales y lesbianas, los discapacitados y migrantes, los menores de edad y ancianos, otras religiones y otros políticos, gente marginada que vive en las calles, ciertos extranjeros (xenofobia), y las agresiones culturales y físicas que se presenta dentro de las escuelas.

Estos conflictos y demás violencias pueden y son abordados para su análisis bajo las perspectivas liberales eurocéntricas-norteamericanas teóricas de la paz positiva, la paz negativa, hacer las paces, la paz imperfecta o la paz neutra, pero ne-

cesitan fuente de análisis y argumentos y propuestas de solución desde el pensamiento y la praxis latinoamericanos. Ante estas circunstancias específicas de Latinoamérica y de México en particular, los estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia, posibilitan desarrollar la perspectiva teórica de la Paz Integral, activa, noviolenta y duradera, es decir una paz sustentable, a partir de un re-enfoque que tenga como base, por un lado el conocimiento de nuestras realidades, y por otro, referentes hipotéticos de las teorías del pensamiento crítico latinoamericano en cualquiera de sus expresiones.

Vale la pena acotar que la lucha por la paz integral no pretende arribar al modelo convencional de "paz y desarrollo" liberal capitalista, toda vez que este modelo se sustenta en la acumulación irracional de capital, para lo cual requiere de estructuras socioeconómicas violentas manifestadas entre otras realidades en la explotación intensa de la mano de obra, de la exclusión, de la pobreza y la miseria de millones de seres humanos, situación que se acompaña de la destrucción irracional y violenta de la naturaleza y el medio ambiente en general.

La paz asociada al desarrollo capitalista no deja de ser una fantasía, pues justamente ese "de-

sarrollo", configurado desde una visión hegemónica sustentada en la noción de "progreso", es el causante de la crisis humanitaria y ecológica que vivimos en el presente siglo, que impiden la construcción global y nacionales de paz para la población. Ese desarrollo del llamado "primer mundo" tuvo como base el saqueo intensivo de las materias primas de los otros países, así como la dominación y explotación coloniales de la población y de las culturas sobre el resto del mundo, es decir que las violencias coloniales fueron la base del "desarrollo" de unos países y la pobreza y miseria de otros llamados "tercer mundo".

El planteamiento teórico y práctico eurocéntrico y norteamericano del "desarrollo" con cualquiera de sus apellidos ("económico", "sostenido", "sustentable", "humano", "inclusivo", etc.) le otorga prioridad al crecimiento económico, el cual se concreta a través de la explotación intensiva y extensiva de recursos naturales, gran producción, mercado, comercio, y consumo intenso. Por más que en los discursos se declare la sostenibilidad ecológica, la realidad es que el desarrollo avanza en detrimento del medio ambiente. El informe GEO-3 del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente, que utiliza el lema de "Medio

ambiente para el desarrollo", confirma el desastre ambiental de nuestro planeta: calentamiento global, deforestación y pérdida de biodiversidad (UNEP, 2015).

El discurso del "desarrollo" en su visión universalizante, prometedor de bienestar y paz para todos los países, no es originario de los estudiosos eurocéntrico-norteamericanos de la paz, ellos lo retomaron de los discursos políticos de los organismos internacionales y de los gobiernos de las más disímiles orientaciones políticas en tiempos de la modernidad. Este "desarrollo" se impuso a los llamados países subdesarrollados bajo el esquema de la cooperación para el desarrollo, lo cual fue una forma de legitimar la intervención de Estados Unidos y Europa hacia el resto del mundo.

Este desarrollo capitalista convencional conceptualizado como "mal desarrollo", no garantiza la satisfacción de las necesidades básicas como el bienestar, la libertad, la identidad y seguridad, analizadas desde lo Estatal-local, el ecosistema, y el sistema mundial (Tortosa, 2008). Otras son las alternativas que se proponen y se construyen en diferentes sectores, espacios y dimensiones, tales como "El buen desarrollo" (Acosta, 2000); El Decrecimiento (Serge Latouche, 2009); el "estar bien"

o Allin Kay; el "vivir bien" o Suma Qamña; el "buen vivir" o Sumak Kawasay en lengua quechua (Acosta y otros, 2009) en sus reflexiones teóricas y políticas, así como en las consagraciones constitucionales de Ecuador y Bolivia; los "planes de vida" de los indígenas Nasa; la convivialidad en México; y las "Juntas de Buen Gobierno" en las autonomías zapatistas, son entre otras, expresiones del pensar y del actuar de otros mundos posibles, pacíficos y en armonía con la naturaleza.

El "desarrollo" que en el siglo XXI le ha impuesto el "Primer Mundo" a los países del "Tercer Mundo", "subdesarrollados" o "emergentes", anunciando progreso, riqueza, empleo, bienestar y paz, es nuevamente el modelo colonial de extractivismo mega-minero y energético, que además de junto con la destrucción ambiental, invade y destruye territorios indígenas y campesinos obligando al desplazamiento de comunidades y pueblos fuera de su hábitat ancestral.

En esta dialéctica del "desarrollo y paz" de la modernidad-colonialidad, hacen presencia las resistencias pacíficas, los movimientos sociales contrahegemónicos y altermundistas como los que integran el Foro Social Mundial, o los organizados en América Latina, o los particulares de

cada país. Estos movimientos han enfatizado que la crisis del actual modelo capitalista es económica, ambiental y también cultural. Proponen reconstruir el mundo, otro mundo distinto al capitalista, con buen vivir, verdadera paz con justicia y democracia, como dicen los zapatistas: *otro mundo posible desde la diversidad, la diferencia y desde abajo*. La propuesta antisistémica es de otra forma de vida, así lo expresan los pueblos del mundo reunidos en Tiquipaya, Bolivia del 10 a 12 de octubre de 2015 en la Declaración de la Conferencia Mundial de los Pueblos Sobre Cambio Climático y Defensa de la Vida:

> Tenemos que poner en marcha un nuevo modelo civilizatorio que valore la cultura de la vida y la cultura de la paz, que es el Vivir Bien. El mundo precisa transitar hacia la visión holística del Vivir Bien, profundizando la complementariedad entre los derechos de los pueblos y los derechos de la Madre Tierra, que implica construir una relación de equilibrio entre los seres humanos con la naturaleza para restablecer la armonía con la Madre Tierra. El Vivir Bien en armonía con la Madre Tierra es el nuevo modelo de civilización para preservar la comunidad de vida, donde la Madre Tierra es un ser vivo sagrado y no un objeto para la explotación de los seres humanos (DCMP).

Las propuestas de una paz y unas relaciones sociales y nacionales decolonizadas, sin dominio y explotación social ni natural, plantean una paz integral porque no tiene que ser una paz solamente reducida a ciertos aspectos y ámbitos de la vida, sino que tiene que ser completa, de un todo y en todos los aspectos, pues de lo contrario hablaremos y tendremos una paz frágil, vulnerable, negativa. Esta paz integral está condicionada a que haya justicia, libertad, respeto a los derechos humanos, a los derechos colectivos de los pueblos indígenas, a la autonomía, interculturalidad, y democracias reales. Si alguno de estos aspectos no se hace presente, entonces no hay paz integral, y será una paz de baja intensidad, una paz excluyente sometida a constantes vaivenes, es decir una paz demasiado imperfecta con la potencialidad de generar situaciones de violencias de manera regular.

La paz integral estudia, analiza y caracteriza las condiciones de paz que tenemos a partir de los conceptos de paz activa, no violenta, lo que desde el pensamiento latinoamericano implica descolizarnos en el pensar y en la praxis de la paz, tanto en los estudios del pasado, como del aquí y del ahora, teniendo como referente analítico a la paz con base en la justicia social, la interculturalidad

y la democracia. La integralidad de la paz implica la superación de todas las violencias que hemos hablado, de las satisfacciones materiales y culturales de los pueblos, de las relaciones interculturales de igualdad, reconocimiento y pacíficas, de un Estado social de derecho, del ejercicio pleno y respetuoso de las democracias representativas, participativas, y directas, de la equidad de género, del respeto total a los derechos humanos, y del reconocimiento jurídico y real de los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

Seguro que todo ello es una gran utopía, pero la paz tiene utopías de la misma magnitud que las realidades pacíficas que la humanidad ha construido en el devenir de la historia. La paz integral se presenta como el antídoto de condiciones insostenibles para la paz, y los fundamentos teóricos que describen las condiciones de la paz imposible se encuentran en la persistencia de las violencias físicas y culturales que se anidan con la violencia estructural conformada por la pobreza, la marginación, la explotación y la exclusión social y educativa, es decir en condiciones determinadas por las violencias sistémicas. Caracterizar una situación de paz imposible significa que mientras no se revierta todo ese entorno de violencias, la paz in-

tegral se torna poco posible, y el deber del Estado y de sus instituciones como las universidades, es contribuir a transformar esas adversidades, para hacer posible las paces.

El plantear condiciones de paz imposible no implica negar los esfuerzos que hace el Estado por atender a la pobreza, por reconocer a la interculturalidad y abrir espacios educativos como semilleros de conocimientos para la convivencia pacífica, y en permitir a las instituciones de educación superior instrumentar planes y programas en perspectiva neoliberal de interculturalidad para la paz y la democracia, así como modelos de organización académica diferente con grandes potencialidades tanto en términos de formación como en la pertinencia de incidir en la realidad.

En el planteamiento de la paz integral subyace el compromiso por la justicia y la acción transformadora de la realidad, por lo que se acompaña del método de la etnografía para la paz, la interculturalidad y la democracia, y del método de la investigación acción participativa para los conflictos y la paz.

Democracia y Paz

Los estudios para la paz integral incluyen el análisis de las democracias en América Latina,

los cuales han sido restringidos en el debate y la praxis a la dimensión jurídica y política de los partidos políticos, del sistema electoral, y de todos los condicionantes propios de la formalidad instrumental e institucional como única forma de ejercicio del poder político, mientras que en contexto comunitarios y colectivos de campesinos e indígenas, existen dinámicas de democracia directa, participativa y de usos y costumbres, exhibiendo toda una gama de prácticas democráticas que bien vale la pena que sean analizadas para tratar de explicar las conductas manifestadas, los conflictos surgidos durante los procesos de democracia, y las diferentes formas de enfrentar los conflictos.

Múltiples son las definiciones conceptuales elaboradas sobre la democracia, las cuales se redefinen en el transcurrir de las transformaciones sociales, de los modelos de sociedad y del devenir histórico. Sin embargo, la dinámica democrática en las dos últimas décadas del siglo XX tuvo algo de efectividad que las constituciones en América Latina incorporaron cambios significativos de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural y a ciertos derechos de los pueblos indígenas.

Los países se han declarado multiculturales y se han pronunciado por el respecto al recono-

cimiento de los derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas. Sin duda ha sido una declaratoria importante para la democracia, pero sin trascendencia en las lacerantes realidades de las múltiples violencias que sufren cotidianamente los colectivos y los individuos que forman parte de la alteridad social, cultural, étnica, religiosa, política, y otras especificidades del concierto nacional.

La diversidad sociocultural, étnica y lingüística es variada en América Latina, constituyendo los pueblos indígenas una parte de esa variedad, los cuales han sido desde la Conquista hasta el actual siglo XXI, dominados, saqueados, explotados, excluidos, marginados y reprimidos. La indiofobia ha sido persistente y es por ello que los movimientos de los pueblos originarios luchan por su inclusión en la sociedad democrática a través de sus derechos colectivos como pueblos diferenciados social y culturalmente. En la perspectiva de una paz integral, nacional, la lucha indígena y sus resistencias pacíficas por el derecho a la justicia, la paz y la democracia, es condición necesaria y obligada para desarrollar la democracia en América Latina.

Democracias y pueblos indígenas

Podemos estudiar la relación de los pueblos indígenas y la democracia a partir de cuatro dimensiones: 1. la relacionada con la participación de los indígenas en el sistema político nacional 2. La que comprende la dinámica interna de las comunidades. 3. La que se establece de manera interactiva entre comunidad indígena y sociedad mayor. 4. La relacionada con la experiencia autonómica de los indígenas zapatistas. Por lo pronto abordaremos democracia y su relación de participación con el Estado.

Innumerables son las definiciones conceptuales elaboradas sobre la democracia, las cuales se redefinen en el transcurrir de las transformaciones sociales, de los modelos de sociedad y del devenir histórico. De manera reciente la democracia puede ser identificada en las vertientes relativas a los procedimientos de la formalidad instrumental e institucional (Popper, Bobbio y Sartori), y en la vertiente valorativa de la democracia que la relaciona con justicia, igualdad, y libertad (Macpherson y Losurdo). De manera general, en teoría, la democracia es un sistema de gobierno donde la soberanía radica en el pueblo, y el ejercicio del poder se concreta a través de representantes o de ma-

nera directa en la voluntad popular para la toma de decisiones y el ejercicio del poder político.

Para establecer un punto de partida básico de entendimiento sobre la compleja realidad de las democracias en América Latina, y como elemento articulador con los pueblos indígenas, iniciamos retomando la autodefinición de los países que se consideran tienen sistemas políticos democráticos modernos a partir de cinco características declarativas de pluralismo, competencia, elecciones, principio de mayoría y constitucionalismo (Gómez y otros, 2008).

Estos son los principios que han sido incluidos en las constituciones en América Latina y que los gobernantes, de izquierda, centro o derecha, dicen defender después de las sanguinarias dictaduras civiles y militares que la mayoría de países del subcontinente sufrió en las décadas de los 60 y 70 del siglo pasado. Este proceso de transición de dictaduras a la democracia, iniciado en la década de los 80 del siglo XX y que se extiende a nuestros días, ha puesto énfasis de manera exclusiva en los partidos políticos, en los procedimientos y en el instrumental técnico electoral, sin ninguna inclusión real de las dimensiones sociales, económicas, y étnicas en países con alta riqueza natural, pero

habitados con mayoría de población sumida en la pobreza extrema.

Todo régimen político democrático, se construye, deconstruye y reconstruye en medio de sus particulares condiciones que hoy en día tienen mucha relación con el contexto internacional. Entre las limitaciones de la democracia, Hernando Gómez Buendía y otros (2008) plantean las relacionadas con diferentes formas de desigualdad: (a) Las desigualdades económicas y sociales, (b) Las desigualdades en la apropiación y ejercicio del poder político, (c) Las desigualdades de oportunidades reales para hombres y mujeres y (d) Las desigualdades experimentadas por grupos y minorías étnicas y culturales.

Estas recientes democracias en América Latina, han restringido el debate y la praxis a la dimensión jurídica y política de los partidos políticos, al sistema electoral, y a todos los condicionantes propios de la formalidad instrumental e institucional como única forma de ejercicio del poder político. Todos se autodenominan "sistemas políticos democráticos", aunque no cumplan con los criterios mínimos establecidos por sus estados y gobiernos. En muchos de ellos la instrumentalidad del voto y su proceso se encuentran mediados por el

fraude electoral, la compra de votos, el engaño y la mentira a los votantes, las amenazas, la represión, el robo de urnas, y muchas otras técnicas y artimañas que utilizan gobiernos y partidos políticos para hacer la democracia a la carta. En otros países la democracia se encuentra secuestrada por el poder del dinero y las instituciones que gobernantes utilizan para mantenerse en el poder; y en no pocos el dinero del narcotráfico fluye en los partidos políticos y en campañas electorales. En resumen, como lo plantea Marcos Roitman (2006: 134) es una democracia "que se construye desde el poder y está contenida en proyectos concretos de dominación política".

En esta llamada "transición a la democracia" en América Latina, surgieron nuevos partidos políticos autodenominados de izquierda, de centro, democráticos, progresistas, e incluso partidos indígenas, todos ellos se proponían no solo otras dimensiones políticas de la democracia, sino transformar radicalmente las condiciones de injusticia, de represión y de pobreza en que han sido sometida la mayoría de la población. Sin embargo, y con el devenir del escaso tiempo, todo ese espectro político e ideológico autodeclarado antiimperialista y anti oligárquico, ha quedado sumergido en las

redes del poder político dominante, compartiendo poder, gobierno y riqueza. Es por ello, entre otras razones, que los "nuevos partidos políticos" no tienen principios, ni programas, ni proyectos, ni plataformas políticas sino publicidad, propaganda, marketing político, y su obsesión es tener más parlamentarios, senadores, diputados, presidentes municipales, gobernadores y toda la mira puesta en la presidencia de la república.

Son partidos funcionales al Estado y al gobierno de turno y para ello funcionan como todo partido político: negocian elecciones a todos los niveles, venden luchas sociales, gremiales y obreras, intercambian militancias, dirigentes, bienes y servicios. Al igual que los otros partidos usufructúan la pobreza con la compra de conciencias, y de votos con despensas, cemento, varillas, dinero, tortas y tamales.

Por ello las diferencias de un gobierno de izquierda y uno de derecha, no son más que matices discursivos con esencia antipopular que en todos los casos se asocia al control social y a la funcionalidad del Estado.

En este contexto, definido por Edelberto Torres (1989: 266-279) de "democracia de baja intensidad y orden democrático", se presenta la realidad

multicultural en América Latina con la coexistencia de más de 400 pueblos indígenas, población afrodescendiente, gitanos, y muchos otros grupos étnico-culturales nativos del subcontinente así como de inmigrantes europeos y asiáticos que constituyen otra dimensión de los desafíos para la moderna democracia.

Al respecto, vale la pena dimensionar la perspectiva de Giovanni Sartori (2005), que plantea la democracia ante todo como ideal progresivo de mayor igualdad que se diferencia de otros regímenes políticos, principalmente por su condición de ser "gobierno del pueblo". A partir de ello, abordaremos la democracia en América Latina en el sentido de la "igualdad" en contextos multiculturales, de manera particular lo concerniente a los pueblos indígenas.

La etnicidad, identidad y construcción cultural han sido entendidas y asumidas en muchos casos por los Estados y por los estudiosos de este fenómeno como una dimensión de confrontación social. En otros casos, ha sido caracterizada como una problemática compleja en circunstancias históricas específicas que engloban elementos de tipo económico, social, político y cultural de las poblaciones llamadas no occidentales.

La indiofobia en América Latina

La fobia de los Estados y parte de la sociedad mestiza en contra los indígenas en América Latina tiene sus raíces históricas y también del presente. Desde la Conquista, pasando por la Colonia, la Independencia, el capitalismo de cada país y ahora en la interdependencia de la llamada globalización, la política indigenista siempre ha sido la de eliminar a los indígenas con todas la violencias posibles. Han sido sometidos por los Estados y por el poder político local, a condiciones de pobreza extrema, miseria, exclusión y dominación. Han sufrido la violencia estructural por parte del Estado; violencia cultural manifestada en el profundo racismo del Estado y la mayoría de la sociedad no india; y violencia física manifestada en la represión del Estado y los grupos paramilitares contra los movimientos indígenas. A pesar de los etnocidios y de los genocidios, han resistido y siguen presentes en el subcontinente con más 50 millones de personas pertenecientes a 400 pueblos indígenas (Díaz-Polanco, 2006: 10).

Los nativos han estado presentes y han sido objetos (no sujetos) de constantes políticas por parte de los gobernantes; sin que hasta la fecha se les reconozcan sus derechos reales como colectividades

con pasado, presente y futuro distinto a la sociedad no indígena. Es decir, se les han negado dos derechos básicos como pueblos indios: el derecho a la diferencia, y el derecho de ser parte de una sociedad pluricultural y pluriétnica.

Después, en 1940, se oficializa la política indigenista para toda América Latina en el Primer Congreso Interamericano realizado en Pátzcuaro, Michoacán. Desde entonces, las luchas de las organizaciones indígenas contra la política indigenista han estado presentes en todos los países con población india. La reivindicación de su cultura, el derecho a la diferencia, al fortalecimiento de su identidad y al reconocimiento como pueblos con derechos políticos, sociales, culturales y humanos han sido los aspectos centrales de la confrontación con otros grupos étnicos y con los Estados. Vale la pena recordar lo planteado por Frederic Barth (1976), al abordar las etnicidades y su organización social de la cultura, donde los límites entre ellas y su constante redefinición se presentan en situaciones contrastantes, que pueden desencadenar conflictos; aunque no necesariamente en dinámicas de violencia física.

Han sido diversos los métodos y las formas de lucha de los pueblos indígenas en el continente

americano para defender sus tierras, territorios, cultura, organización social, medicina tradicional, derecho indígena y todas aquellas tradiciones y costumbres que los hace ser diferentes a otras etnias. Han recurrido a: manifestaciones pacíficas, movilizaciones, plantones, marchas, reuniones, conformación de diversas organizaciones, protestas, rebeliones e incluso, el empleo de la lucha armada.

La respuesta también ha sido variada por parte de los Estados: engaños, discursos, manipulación, asesinatos selectivos y masivos, encarcelamiento, desapariciones, cooptaciones, compra de dirigentes, modificaciones constitucionales, apoyos económicos e infinidad de programas educativos, culturales, económicos, políticos, sociales y hasta deportivos de atención a los indios.

La historia de los pueblos indígenas ha estado marcada no sólo por el despojo de sus tierras y de su hábitat, sino también de sus derechos originales; es decir, por sus derechos de carácter colectivo que corresponden a otra dimensión y realidad distinta a la mentalidad y a la práctica liberal que reconoce derechos individuales. Así, los derechos indígenas son específicos para los indios y son el complemento de los derechos humanos reconocidos universalmente.

Pero las declaraciones, discursos y actos de contrición de los organismos internacionales no han modificado en nada las condiciones de los indígenas; por lo que a través de sus múltiples organizaciones y formas de manifestarse han reivindicado sus derechos colectivos, tanto étnicos como económicos, sociales, culturales y políticos.

La indiofobia, profundamente discriminatoria y segregacionista contra los indígenas, presenta hoy día grandes interrogantes: ¿Tienen derechos colectivos los pueblos indígenas?, ¿se les debe reconocer la autodeterminación como pueblos indígenas?, ¿es válido otorgarles el derecho a la autonomía?, ¿a sus comunidades se les debe reconocer como sujetos de derecho público?, ¿se les debe aceptar su sistema jurídico?, ¿se debe admitir la medicina indígena?

Sin excepción, la política indigenista de los Estados latinoamericanos ha consistido en tratar a los indios como objetos dominados, y su lucha y resistencia sigue siendo por el reconocimiento como sujetos con derechos humanos y derechos colectivos. En esa confrontación del mundo indio con el occidental, los Estados han recurrido al derecho legal y exclusivo de ejercer la violencia simbólica y física contra los indígenas en diferentes

momentos de su historia y de su presente, como respuesta a las movilizaciones por sus derechos humanos y por sus derechos colectivos.

En ocasiones ejercen la violencia por medio de las fuerzas armadas regulares, en otras la ejercitan a través de grupos paramilitares, y en otras circunstancias se combinan con los grupos armados de caciques y terratenientes que habitan en las regiones indígenas. Basta una mirada rápida a cualquier informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos para comprender la magnitud del ejercicio de las violencias en las comunidades indígenas. En todos los casos, los informes ponen énfasis en la violación flagrante de los derechos humanos, principalmente referidos a la militarización de las regiones indígenas acompañadas de detenciones arbitrarias, torturas y desapariciones que subyacen a la total impunidad.

La historia de los pueblos indígenas en América Latina ha estado marcada por el despojo de sus tierras y de su hábitat, acompañado del no reconocimiento real de su condición de pueblos, de sus idiomas, sus sistemas de organización social y político, de sus culturas, su sistema jurídico, de medicina tradicional y de sus derechos originales;

es decir, de sus derechos de carácter colectivo que corresponden a otra dimensión y realidad distinta a la mentalidad y a la práctica liberal que reconoce derechos individuales. Así, los derechos indígenas son específicos para los indios y son el complemento de los derechos humanos reconocidos universalmente.

La lucha contra la fobia del Estado para con los indios, ha generado amplios movimientos étnicos en América Latina en los últimos 30 años, bajo la acción y el pensamiento político de construir nuevas relaciones con el Estado, con democracia, justicia y libertad.

Movimiento indígena y democracia

En América Latina la problemática indígena y su relación con la democracia, toma dimensiones especiales, entre otras razones, por el hecho de que la mayoría de los países presentan la mayor diversidad étnica en el mundo y porque históricamente los pueblos originarios tienen tradición de lucha y de resistencia cultural. A pesar de la penetración del mundo occidental entre ellos, los pueblos indígenas conservan o han reconstituido sistemas de organización social, jurídicos, étnicos, culturales y políticos propios, diferentes a los del Estado.

Los movimientos indígenas latinoamericanos han demostrado que la constitucionalidad y las diferentes leyes nacionales del derecho dominante, como instrumento normativo para la convivencia de la diversidad étnica y cultural, se encuentra rebasado por la realidad multicultural actual. El modelo de Nación y la concepción de Estado monocultural que dieron origen a las Constituciones, ya no corresponden a los tiempos actuales en que la sociedad reclama pluralismo, democracia, participación social y política, respeto a los derechos humanos, y respeto a los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

Cansados una vez más de tanta injusticia e indiofobia, los pueblos indígenas gritaron la consigna del "¡Ya basta!", y decidieron movilizarse por sus derechos. En términos sociológicos es un fenómeno reciente que se inscribe en los llamados "nuevos movimientos indígenas" producto de transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales en nuestros países. Son movimientos indígenas que luchan contra la indiofobia manifestada en las violencias, la exclusión, la discriminación, la miseria y todas las formas denigrantes de represión de las que son objeto. La conjunción de estas condiciones objetivas con aspectos de la

vida organizativa, la conciencia, la cultura y el sentimiento de pertenencia étnica, son los factores detonantes para que el movimiento indígena luche por sus derechos como pueblos indígenas dentro del sistema capitalista.

Estos pueblos desde la década de los 80 del siglo pasado, han emergido en toda América Latina con nuevos movimientos sociales de trascendencia histórica, política, y social para las democracias, la justicia y la paz social a través de reivindicar su cultura, sus derechos como pueblos diferentes, y por el derecho de espacios políticos propios. Es decir que los primeros movimientos en cuestionar las concepciones y las prácticas neoliberales en América Latina, son los inadvertidos pueblos indígenas, que luchan e intentan cambiar la raíz monocultural y eurocéntrica del Estado, dentro de los marcos legales e institucionales del mismo Estado. Se trata ni más ni menos de construir en la realidad los Estados plurales en la región.

Esa lucha en las dos últimas décadas del siglo XX fue tan exitosa que las constituciones en América Latina incorporaron cambios significativos de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural y a ciertos derechos de los pueblos indígenas. Los países se han declarado multiculturales y se han

pronunciado por el respecto al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Sin duda ha sido un paso importante para la democracia, por lo menos en el plano enunciativo, pues en el siglo XXI los movimientos continúan para que ese reconocimiento y esa inclusión sea real y no solamente formal, para que el Estado cumpla los preceptos constitucional de inclusividad y legalidad de los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

Al respecto parece pertinente la concepción de "política de reconocimiento de los grupos minoritarios" que plantea Charles Taylor (1993: 94-107, al señalar que el "reconocimiento" no debe ser únicamente asegurar la supervivencia física del "otro" sino también reconocer el valor intrínseco del "otro", en las enseñanzas que nos ofrecen. Por desgracia, aún en Latinoamérica el reconocimiento legal no es garantía ni de la supervivencia física de los indígenas ni de su valor intrínseco.

Tengamos en cuenta que un dictado constitucional por sí mismo no modifica ni interviene en la realidad, hasta que no se ponga en práctica con todos sus mecanismos y con la voluntad política de los diversos actores que tengan que ver en el caso. Sin embargo, los principios constitucionales son la base de acuerdos magnos; sin los cuales la

convivencia de diversas culturas, etnias, clases, religiones, políticas y todo lo existente en la viña del Señor, resultaría imposible.

Esta complejidad del mundo indígena y su confrontación con los Estados-nación requiere de una atención por lo menos en tres dimensiones, para que se avizore el camino de la solución del conflicto por medios no violentos, legales y legítimos en una perspectiva de Paz, Justicia y Democracia. 1. La comprensión del fenómeno étnico en su dimensión socio-cultural. 2. El reconocimiento real de los derechos colectivos de los pueblos indígenas contenidos en las constituciones y en acuerdos y convenios con organismos internacionales; y 3. El cambio cultural de las instituciones y de la sociedad en general, que conlleve a la aceptación y reconocimiento positivo de los otros (los indios).

Para ello se requiere una nueva política del Estado, que trascienda de Estado de Derecho a un Estado Social de Derecho que reconozca y garantice el carácter democrático, pluricultural, pluriétnico y participativo de los indígenas, es decir, que aquilate y valore la existencia de pueblos distintos para que como distintos puedan existir en esa diversidad. Este es el desafío de un Estado democrático plurinacional, como lo plantea Sartori (2001),

de una sociedad abierta, libre que permita profundizar las "aperturas". Para alcanzar esta sociedad pluricultural, hay que despejar el camino de la igualdad de oportunidades en sus dos acepciones: 1) la oportunidad como igual acceso: igual reconocimiento e iguales capacidades, 2) la oportunidad como igual punto de partida: igualdad de posiciones y condiciones iníciales de la competición (Sartori, 2005). Igualdad de oportunidades que para el caso de la democracia en América Latina se concreta en el respeto y reconocimiento real de los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

A propósito sobre la igualdad de oportunidades, amerita un paréntesis el caso de Bolivia, país con mayoría de población nativa, en el que llega por primera vez un presidente indio aymara en el año de 2005, gobernado por indígenas que han modificado substancialmente la Constitución en esa mira de construir un Estado Plurinacional, con base en la salvaguarda de la unidad territorial del país y la garantía de la autonomía jurisdiccional-territorial de los pueblos indígenas. Su concreción a tres años de las transformaciones constitucionales no ha sido labor fácil, pues al igual que en otros países la distancia entre el reconocimiento formal y la vida real, sigue siendo extrema en esa cons-

trucción fáctica de Estado pluralista, por lo que uno de los desafíos sigue siendo construcción de la democracia política en contexto de diversidad étnica y cultural. En el sentido de Sartori (2005) es el "ethos igualitario", que pretende que todos los miembros se traten socialmente como iguales.

Pero los desafíos para la construcción de la democracia en Latinoamérica en su dimensión relacional con la diversidad étnica, atraviesa y se condiciona no solo al reconocimiento como pueblos y culturas diferenciados, sino que incluye entre otros, el reconocimiento constitucional, los derechos de los pueblos indígenas, los derechos culturales, políticos y sociales, la inclusión dentro del proyecto de nación, la democracia y la justicia.

Esta problemática, no de los indios sino de la democracia en América Latina, refleja la crisis del sistema representativo que realiza reformas constitucionales y elabora leyes al margen de la sociedad, y en muchos casos, en contra de los sectores sociales que tienen que ver de manera directa con lo modificado. También se manifiestan lagunas en la ley, puesto que en la mayoría de los Estados no se han realizado las reformas de jurisdicción que permitan la concreción de los derechos de los pue-

blos indígenas. En este caso nos encontramos con que el Estado no ha cumplido con los preceptos constitucionales de inclusividad y legalidad de los derechos colectivos.

Esta democracia política excluyente, requiere ser dimensionada dentro de criterios de reconocimiento cultural étnico, de pluralismo y ejercicio efectivo de participación indígena que atienda las demandas económicas, políticas, sociales y culturales que los pueblos indígenas reivindican a través de sus movimientos y demandas. En ese sentido, los movimientos indígenas regeneran las democracias, abriendo espacios de participación y transformación democráticos, los que sin duda permiten en diferentes dimensiones e intensidades, socavar parte del poder monoétnico del orden oligárquico y establecer equilibrios de relaciones sociales más favorables para la paz.

Desafíos de la democracia pluricultural

El eje de los desafíos para la democracia pluricultural es la lucha contra la indiofobia, de manera que se promueva una nueva relación entre los pueblos indígenas y el Estado, con base en el reconocimiento de su derecho a la libre determinación y de los derechos jurídicos, políticos, socia-

les, económicos y culturales que de él derivan. Las incipientes democracias en Latinoamérica, deben de reconocer al otro, al indio, de manera real, y un primer paso para ello, en dimensión pluricultural, es el establecimiento del dialogo y acuerdos directos con los pueblos indígenas para proseguir en ese camino de la inclusión, la democracia y la justicia para esos pueblos que reclaman "Nunca más un país sin nosotros".

Los diálogos, los acuerdos y las reformas, son determinantes para cimentar bases que terminen con la relación de subordinación, desigualdad y discriminación que ha desembocado para los indígenas en una situación estructural de pobreza, explotación y exclusión política. Esta nueva relación del Estado mexicano y los pueblos indígenas debe tener como base el respeto a la diferencia, en el reconocimiento a las identidades indígenas como componentes intrínsecos de nuestras nacionalidades, y en la aceptación de sus particularidades como elementos básicos consustanciales al orden jurídico, basado en la pluriculturalidad y la democracia.

Se trata ni más ni menos, de la ruptura con el Estado monoétnico, de la disolución de la democracia administrativa del Estado, y de la manera

represiva de Estado en que fundamentan el fortalecimiento de su democracia, es decir de refundar la democracia occidental moderna en una democracia pluricultural, para lo cual se precisa de una reestructuración profunda del sistema político, incluyendo su quehacer socioeconómico. Así lo han planteado los pueblos indígenas a través de sus movimientos en Latinoamérica.

Síntesis conclusiva

El Estado en América Latina, en el ámbito constitucional, pasa del desconocimiento de la diferencia a su reconocimiento cultural, de la invisibilización de los pueblos indígenas al reconocimiento político y de su autonomía relativa. El reconocimiento legal y sus respectivos ordenamientos jurídicos son producto de las luchas de los pueblos indígenas y del importante apoyo de algunos organismos internacionales como la ONU y la OIT. Su aplicación práctica debe tener una participación directa de los pueblos indígenas en los programas de gobierno, en salud, educación, autonomía, autodeterminación, cultura, y en todo aquello que de manera directa se relacione con el mejoramiento de las condiciones materiales y espirituales de los indígenas.

Es importante tener presente que la inserción de los derechos colectivos de los pueblos indígenas en las legislaciones son un primer avance para la resolución de los conflictos con el Estado y la sociedad, pero una sociedad no es plurietnica, pluricultural y democrática por lo extenso del catálogo de derechos que contenga su carta política, así ésta los incluya todos, sino por su aplicación en la vida cotidiana, social y política.

Este reconocimiento real de los derechos de los pueblos indígenas, será posible cuando los que detentan el poder político y económico en los países de Latinoamérica decidan que la democracia y la justicia es para todos, de manera que se apresten a cicatrizar una de las heridas que acompañan a los indígenas por más de cinco siglos.

Es por ello que el movimiento indígena en América Latina, dirige su discurso y su dinámica práctica al Estado, a la sociedad civil en general y a sus pueblos indígenas poniendo énfasis en los derechos colectivos, en la democratización del sistema, en la resolución pacífica y dialogada de los conflictos, en la política identitaria, en el respeto a los derechos humanos, en la alteridad, y en la dimensión cultural y simbólica de lo indígena.

A pesar de esa falta de voluntad política de los Estados latinoamericanos, la cual tiene sus raíces en la indiofobia, la participación de los pueblos indígenas en la vida política es creciente, y los movimientos indios continúan por la senda de la democracia con justicia y libertad, en busca de la creación de sociedades pluriculturales. Ello es parte de la concepción de los indígenas zapatistas: "Nunca más un México sin nosotros".

Referencias bibliográficas

Acosta, A. et al. (2000). *El desarrollo en la globalización. El reto de América Latina*. Quito: Nueva Sociedad.

Acosta A., Lander, E. & Gudynas, E. (2009). *El Buen Vivir: una vía para el desarrollo*. Quito: Abya – Yala.

Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1998). *La reproducción*. México: Ediciones Fontamara.

Bourdieu, P. (1976). Les modes de domination. *ARSS,* 8-9, junio, 122-132.

_____ (1989). Desconocimiento y violencia simbólica. En *La Nobleza de Estado. Grandes escuelas y espíritu de cuerpo*. París: Les Editions de Minuit.

Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la Diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagía*. México: Siglo XXI.

Diccionario desearte paz, Centro Colombo Americano. Disponible en: http://www. deseartepaz. org/?cat=32. Fecha de consulta 20 julio de 2009.

Galtung, J. (2003). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Transcend – Quimera.

Galtung, J. (1984) *¡Hay alternativas! 4 caminos hacia la paz y la seguridad*. Madrid: Tecnos.

Sartori, G. (2001). *La Sociedad Multiétnica: Pluralismo, Multiculturalismo y Extranjeros*. Madrid: Editorial Taurus.

Sartori, G. (2005) *Elementos de teoría política*. Madrid: Alianza Editorial.

González, J. A. (1995). *El Estado y las etnias nacionales en México. La relación entre el derecho estatal y el derecho consuetudinario*. México: Universidad Nacional Autónoma de México

Gómez, H., Arciniegas, E. & Hernández, A. (2008). La Democracia Moderna: Definición y Relación con la Multiculturalidad. PNUD: Escuela Virtual. www. escuelapnud.org

Jares, X. R. (1999). *Educación para la Paz*. España: Popular, S.A.

Latouche, S. (2009). *La apuesta por el decrecimiento. ¿Cómo salir del imaginario dominante?* Barcelona: Icaria Antrazyt.

Martínez, V. (2009). *Filosofía para hacer las paces*. España: Icaria.

Muñoz, F. (2009). *Paz Imperfecta*. Recuperado de: http://www.ugr. es/~fmunoz/documentos/Paz%20imperfecta.html. Fecha de consulta 30/07/2009.

Méndez, B. (1995). El convenio 169 de la OIT sobre comunidades indígenas y la situación de los derechos humanos de los grupos autóctonos en México. En Calvo, T. y Méndez, B. (coords.) *Sociedad y derecho indígenas en América Latina* (pp. 39-60). México: Misceláneas.

Roitman, M. (2006). *Las razones de la democracia en América Latina.* México: Siglo XXI.

Sandoval, E. A. (2001). Ley para los indios: una Política de Paz Imposible en un Mundo donde no Caben más Mundos. *Convergencia*, 25. Toluca: FCP y AP-UAEM.

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.

Torres, E. (1989). Centroamérica: democracias de baja intensidad. En *Estado, democratización y desarrollo en Centroamérica y panamá*. Guatemala: ACAS.

Tortosa, J. M. (2008A). *Maldesarrollo y desglobalización*. Fundación Carolina, Universidad de Alicante, diciembre de 2008. Disponible en: http:// www.iudesp.ua.es/documentos/maldesarrolloDesglobal.pdf. Fecha de consulta 17/02/2011.

UNEP (2015). *Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente*. Disponible en: http://www.unep.org/spanish/

Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: UNAM, Paidós.

II. Educación para la paz integral y la convivencia pacífica

Una mirada panorámica de la actual Latinoamérica, en el sentido de la convivencia educativa, social, familiar y personal, nos presenta por una parte, una faceta de países con una gran historia social y cultural de gran tradición pacífica, de solidaridad, de ayuda mutua, de convivencia en la diversidad étnica, cultural, lingüística y religiosa, de cohesión social, de reciprocidad, de confianza social, de comunitarismo, de colectivismo, de comunalismo, de organizaciones y redes sociales de acción solidaria frente a las adversidades económicas y socio-ambientales. Estas y muchas otras dinámicas son expresiones elocuentes de una cultura de paz que tiene sus orígenes en las más remotas civilizaciones prehispánicas que se acompañan de cordialidad, respeto, convivencia armónica, reconocimiento, voluntad de ser, saber y pensar combinados con discursos, rituales, lemas, logos y simbolismos multifacéticos que se confi-

guran en lo que denominamos la construcción de la paz integral.

La otra faceta nos exhibe inseguridad, violencias, corrupción, impunidad, exclusión, injusticias, abusos de autoridad, violación de mujeres, pederastia, consumo de drogas psicotrópicas, asaltos, robo de autos, de casas habitación, tráfico de personas, armas y drogas, saqueo de recursos públicos, acoso sexual, enfrentamientos armados entre delincuentes organizados, abusos de autoridad, linchamientos, muertes colaterales, secuestros, torturados, desaparecidos, agresión, violencias y *bullying* en la escuela, consumismo, estrés, pobreza, pueblos desolados, intolerancia religiosa, étnica, política, desplazamientos forzados, destrucción del medio ambiente; que son, entre muchas otras realidades, marcas contextuales del deterioro social, económico, político y moral en el que hoy están inmersos los países latinoamericanos.

Estas violencias tienen relación con la distribución desigual de la riqueza, que no es más que la injusticia estructural de los derechos básicos económicos, sociales y culturales de la población, que hacen que el vivir en paz se encuentre en condiciones de deterioro cada vez más lamentables.

En un sentido integral de paz, tenemos obligatoriamente que evaluar los grandes costos en pérdidas de vidas, por la ruptura social, los quebrantos en las condiciones de vida y toda la desestructuración de las costumbres, hábitos, dinámicas, acciones, rituales, discursos, pensares y haceres de la tradición del México pacífico.

Retomado el caso de México desde una mirada educativa, los datos sobre acoso escolar, violencias en la escuela y *bullying* son preocupantes. Por mencionar sólo uno: de acuerdo con un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), somos el primer país con víctimas de *bullying* a nivel secundaria en el mundo (Crónica, 2014). Estas agresiones y violencias entre estudiantes, dentro y fuera de la escuela, de manera personal o virtual, son uno de los principales obstáculos para el buen desempeño de los escolares; a lo cual se suma el incremento del consumo de alcohol y de drogas.

Por otra parte, de acuerdo con las conclusiones del *Reporte sobre la discriminación en México 2012* (CONAPRED, CIDE, 2012), además de que persiste la desigualdad económica y social, también existe la discriminación y graves violaciones a los derechos humanos, particularmente en la

impartición de justicia. Los niveles de intolerancia a la diversidad social, cultural y religiosa aún son altos entre los jóvenes de educación media: al 39 por ciento no le gustaría tener un compañero en la escuela con el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (sida); al 37 por ciento no le disgustaría convivir con un homosexual y 33.5 por ciento no querría compartir su espacio escolar con un indígena.

Las situaciones violentas son producto de la violencia estructural internacional y nacional, de las violencias de la delincuencia organizada, de la violencia intrafamiliar, de las agresiones en la escuela, de la violencia cultural y psicológica contra los indígenas, las mujeres, los niños, los discapacitados, los pobres, las minorías religiosas, los niños/as de la calle y los indigentes; todas vergüenzas nacionales, que han generado, desde diferentes instituciones del Estado y desde diversos movimientos locales, estatales y nacionales luchas pacíficas con miras a construir condiciones en México de paz integral con justicia, con dignidad y con democracia.

Es importante anotar que las expresiones de violencias, destrucciones e intolerancias que se acentúan en algunas regiones y estados del país,

conducen a que la perspectiva violentológica de académicos, políticos, administradores públicos, medios de información y desinformación, solo dimensionen y re-dimensionen las condiciones de la violencia directa, física y armada. La nota roja policiaca que solo reporta ríos de sangre y todas las aberraciones de la violencia.

Así, desde una mirada de paz (no pazóloga), tenemos que estudiar y dimensionar las violencias existentes y también las subjetividades y realidades constructoras de paz. Se trata de que la perspectiva de la violencia no excluya las realidades de paz, pero tampoco que las miradas de la paz no nieguen ni invisibilicen las violencias. Lo dijo Iván Illich en su discurso inaugural de la primera reunión de la *Asian Peace Research Association* (1980): "La idea de *pax* tiene una historia rica e interesante, aunque sólo se haya estudiado pobremente. Los historiadores se han ocupado mucho más en llenar las bibliotecas con tratados sobre la guerra y sus técnicas".

Resumiendo, desde la perspectiva teórica de la paz, en México existe una violencia estructural sistémica acompañada por violencia cultural, simbólica y violencia directa, que hacen que la condición socio-económica sea una de las más des-

iguales e injustas del mundo en un país inundado de riquezas naturales y medioambientales, vulnerando con creces la historia social y cultural de la gran tradición pacífica de la población. Frente a esta violencia sistémica, se requiere trabajar en dirección de una paz integral, que revierta las causas generadoras de la injusticia social, económica, de la falta de libertad y de democracia.

En esta grave crisis en que se encuentra el país, emerge el otro México, el de la paz y el de la tolerancia; el México de la convivencia pacífica, de la hospitalidad internacional, del reconocimiento y respeto a la diversidad étnica, religiosa y cultural. El México que viene construyendo una interculturalidad para la paz de manera determinante en la educación; contribuyendo desde la escuela a la construcción de una paz integral, una paz sistémica con bases culturales, educativas y sociales que permitan re-construir el tejido social y retomar todo ese estilo de vida armónico de la inmensa mayoría de la población mexicana.

Aludimos a una interculturalidad para la paz, que tiene como principio el diálogo respetuoso, igualitario y de relación horizontal entre las diferentes culturas. *La Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones*

culturales, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 33ª reunión, celebrada en París del 3 al 21 de octubre de 2005), declara que "la interculturalidad" se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo".

Una interculturalidad para la paz que considera que reconocer al "otro" y valorar el diálogo tiene su importancia y es un incuestionable principio de ética intercultural; pero que resulta insuficiente si no se amplía a todas las esferas de la vida social. Este llamado al encuentro de culturas desde la perspectiva de la interculturalidad para la paz, supone la crítica a las estructuras violentas y a todas sus formas de producción de desigualdades, injusticias, opresión y explotación generadoras de inequidades culturales, por lo que el encuentro cultural acrítico poco incide en las relaciones culturales desiguales (Sandoval, 2013).

En la realidad las violencias no se encuentran separadas unas de otras, interactúan entre sí; aunque la manifestación explícita se presente en una de ellas. De igual manera, el antídoto de las violencias tendrá que ser integral si queremos construir

una paz sustentable y duradera. Una paz que por ser integral tiene múltiples facetas, sentidos, senderos, es multiforme y poliédrica. Es una paz al igual que otras paces, como lo dijo Illich "La paz tiene un sentido diferente en cada época y en cada atmósfera cultural" (1980, p. 1).

La paz hegemónica

En este apartado no pretendemos repetir lo que de manera frecuente se encuentra en los textos y artículos que hacen referencia a la paz, coreando y copiando las clásicas y valiosas frases de Johan Galtung y de los subsecuentes pensadores sobre el tema. La recitada del pensamiento europeo constituye otra de las prácticas y expresiones de la colonialidad epistémica, del saber y del pensar que impiden reflexionar nuestras realidades en nuestras geografías, contextos y con perspectivas epistémicas y de conocimiento propios.

Anotamos en el capítulo anterior que la perspectiva dominante en los estudios de/para la paz es la liberal, la originada, desarrollada y exportada a todo el mundo por el pensamiento y la política occidental de Europa. El modelo de la paz liberal tiene entre sus características principales la defensa del estado democrático y sus instituciones,

siendo "patentado" por universidades, institutos de investigación, Organizaciones No Gubernamentales, organismos internacionales, de Europa, Norte América y algunos países del Sur a donde ha llegado dicha influencia y en donde se han formado a nivel de posgrado algunos profesores e investigadores. Vamos a delinear lo que consideramos el etnocentrismo de los estudios de/para la paz, y enseguida bosquejamos lo que denominamos "Paz integral" a partir del contexto socio histórico en que se encuentra México.

Varias son las maneras de comprender y de vivir la realidad de las violencias, los conflictos y la construcción de las paces en este país. Desde los primeros años del siglo XXI, en México se habla de paz, se pide la paz, hay movilizaciones por la paz, se exige la paz con un rotundo no a las violencias. Es por ello que surgen organizaciones que enarbolan las banderas y las luchas por la paz, afloran pensamientos, iniciativas y prácticas que de manera ingeniosa buscan unir la palabra, el pensamiento y el sentir de hombres y mujeres que viven inconformes, que cuestionan y se oponen a las violencias estructural, económica, física, cultural, étnica, política, religiosa, homofóbica y de género; así como a todas las injusti-

cias que obstaculizan el vivir ciudadano en su cotidianidad del trabajo, estudio, empleo, diversión y convivencias sociales y familiares. Todas estas subjetividades y dinámicas por la paz, con distintas intensidades y dimensiones, las podemos condensar en la búsqueda de una paz duradera e integral en México.

Todos anhelamos y queremos vivir en paz, pero la concepción sobre la paz y las condiciones objetivas para vivirla, son tan disímiles que dependen de variables económicas, sociales, étnicas, políticas, culturales, religiosas, de género y de relación con el poder. Es por ello que la retórica y la práctica de la paz etnocéntrica europea y norteamericana, requieren de perspectivas distintas para las realidades latinoamericanas, pues los modelos de paz hegemónica occidental mantienen en sus entrañas el pensamiento y la práctica colonizadora y colonizante de dominación. Definido por César Manzanos

> […] el tipo de etnocentrismo occidental ha estado caracterizado por su actitud prepotente frente al resto de las culturas, y esto es lo que lo convierte en un tipo de etnocentrismo excluyente, colonizador, impositivo y aniquilador de la diversidad étnica y cultural en el planeta (Manzanos, 1999, p. 18).

El etnocentrismo es toda una ideología, un pensamiento, una teoría, una metodología y una praxis que considera que la cultura occidental es la más avanzada, civilizada, desarrollada, democrática y pacífica, por lo que se adjudica ser el modelo y ejemplo de desarrollo en todos los aspectos de la vida moderna. En esta concepción del mundo, la dimensión económica es una de sus mejores expresiones, en tanto que su dinámica monopolista es excluyente y destructora de todas las demás formas económicas, incluyendo las mismas capitalistas. Es decir, el etnocentrismo no es exclusivamente cultural, también se manifiesta y se refleja en todos los ámbitos del quehacer nacional e internacional.

La paz etnocéntrica, con todas sus características y singularidades geográficas, históricas, sociales, políticas, económicas, filosóficas y euro-céntricas, tiene como punto de partida el pensar que la cultura occidental; es el patrón que sirve para medir y valorar las formas, los contenidos, las expresiones, la filosofía, la economía, la política, los sistemas de organización social, las religiones y todos los aspectos vinculantes de las otras culturas, ajenas o diferentes de la propia.

Esta base es la que conduce a juzgar, desde una concepción exclusivista del mundo, positiva o ne-

gativamente, a las otras culturas y decidir si ellas en sí, por sí, para sí y para el resto del mundo, son o no portadoras y aportadoras de paz.

El marco de referencia de la paz etnocéntrica es correspondiente con la tradición homogeneizante y universalista de la cultura occidental, que mediante la acción aculturalista se impone y domina para que todos los demás se transformen a imagen y semejanza del modelo de vida "superior" y, de esta manera, puedan vivir en paz. Esto se sintetiza en la política, la ideología, los planes y programas de "desarrollo para la paz", basado en el "mal desarrollo" (Tortosa, 2011) hegemónico, que desconoce y en sus aplicaciones devasta los "desarrollos" comunitarios, indígenas, campesinos, locales, regionales y subalternos.

La paz etnocéntrica, se comporta de manera exclusiva y excluyente de las demás culturas de paz, y sólo acepta aquellas que son afines, las que se enmarcan en sus concepciones y visiones del mundo, y a las que respetan y aceptan los decálogos de paz impuesta. Manifestaciones típicas de hegemonía de la paz etnocéntrica son los discursos, las políticas y los programas que el "mundo desarrollado" le impone o sugiere a los países, gobiernos, políticos o a sectores de "desarrollo" o

académicos sobre la paz que tienen que instrumentar.

La integralidad de la paz y su base decolonial

La decolonización teórica, epistemológica y práctica de la paz[1], tiene como referente principal el proceso endógeno de violencias sistémicas, por lo que emerge la construcción de la paz integral sustentable y duradera en todos los subsistemas existentes.

Para tratar este concepto de "paz integral", es necesario, por razones analíticas, explicar el origen epistemológico crítico sobre la paz hegemónica, lo que entendemos por paz y lo que consideramos integral. Con relación a la paz, vale la pena tener en cuenta dos dimensiones que se relacionan, pero que también se pueden encontrar separadas: los discursos de la paz y la acción para la paz.

Ante la paz universalista y homogeneizante, surgen pensamientos y praxis enmarcados en los discursos críticos anticoloniales y de-coloniales de cultura y educación para la paz, que se encuentren acordes con la diversidad real de culturas y condi-

[1] Algunos autores que vienen incursionando en la decolonización de los discursos y las prácticas de la paz son Fontan, V. (2013); Richmond, O. (2011); y Cruz, J. (2014).

ciones sociales de los países africanos y latinoamericanos. Estos enfoques de paz alternativos vienen construyendo sus marcos culturales y analíticos, propios de su conocimiento (Dei, 2000; Graveline, 1998; Smith, 2001; Magnusson, 2004).

Estos paradigmas anticoloniales y de-coloniales, tienen como propósito desarrollar conocimiento endógeno, propio, que sirva para superar los grandes problemas de la violencia estructural, directa, cultural, simbólica y ecológica, con miras a mejorar la calidad de vida; esto es, la condición de paz de la población. Estas propuestas de pensamiento propio, como la ecología de saberes, otorgan toda una inmensa posibilidad de resignificar conocimientos históricos y tradicionales de nuestros pueblos y países acordes con nuestras realidades presentes. Y que, para el caso de la educación, proponen la descolonización de la academia (Iseke-Barnes, 2003) y una pedagogía de interculturalidad para la paz. En el mismo sentido de descolonizar la paz, Victoria Fontan cuestiona la estructura epistemológica de la paz, su práctica y su enseñanza, así como las consecuencias que tiene en la vida diaria de la población.

En este marco conceptual y contextual, la decolonización del pensamiento y de la praxis de

la paz demanda un enfoque integral, sistémico, que parta de los contextos históricos y actuales de cada país, incluso regionales; para que genere sus propias teorías, conceptos, categorías, análisis y reflexiones, que sirvan para construir procesos culturales, sociales y educativos integrales; con valores de paz, que ya existen de manera manifiesta y latente en nuestros sistemas y subsistemas[2] sociales, familiares, educativos, etcétera.

Hablamos de una paz integral, a partir de concebir que las personas, las comunidades, los pueblos, las sociedades, los sistemas o subsistemas se encuentran en situación de paz; cuando sus condiciones, objetivas y subjetivas, mantienen los equilibrios mínimos necesarios propios de sus entornos. Unas condiciones donde, además de la ausencia de violencia estructural, cultural, simbólica y ecológica, vivan en ambientes de justicia, de libertad, democracia y dignidad. Es una paz integral, sistémica, en sus dimensiones macro, meso o micro, que interactúan como un todo y se afectan mutuamente.

La construcción de paz en un país, inevitablemente, afecta positivamente al sistema "mundo";

[2] Nuestro planteamiento tiene como base la compleja teoría de Von Bertalanffy (1989).

tal como la violencia y la paz de un sistema social afecta de diferentes maneras y dimensiones a los subsistemas familiar y educativo; y las condiciones objetivas y subjetivas del subsistema familiar afectan al individuo.

De esta manera, podemos pensar la paz a manera de metáfora en relación al cuerpo humano que funciona como un sistema integral. Un cuerpo y una mente en armonía estarán en condiciones de paz, siempre y cuando sus entornos o subsistemas también tengan mínimas condiciones de paz. Un cuerpo humano que sea golpeado en una mano, será indefectiblemente afectado en todo su ser físico y mental. La mano, o cualquier otra parte del cuerpo, no pueden estar en su funcionamiento normal si los demás sistemas y componentes no lo están. Por eso, se tiene que pensar y actuar en perspectiva integral, de manera que el sistema y sus subsistemas interactúen armoniosamente.

Una cultura de paz es una forma de vida, liberadora de violencias que se acompaña de utopías y realidades, de la creación y re-creación cotidiana de las múltiples pautas culturales de convivencia pacífica. En ese camino, y para ese propósito de paz integral, tendrá que participar el Estado con todas sus instituciones, la sociedad civil, todas las

culturas y, en general, toda la población. Es decir, que la paz debe ser participativa y sistémica, en el sentido no de sistema político, sino del enfoque científico de sistemas, en el que todos somos miembros de uno o de varios sistemas o subsistemas como el familiar o el educativo, que interactúan entre sí con autorregulación a estímulos externos que sirven también de aprendizajes.

De ahí que, para llegar a la condición utópica y real de paz integral, sustentable y duradera, se requiere avanzar a pequeños pasos en ciertos procesos, mientras que en otros deberá ser a marchas forzadas. Ello implica revertir las condiciones estructurales de la violencia, al igual que las violencias subjetivas construidas, social y culturalmente, en la mente de las personas, así como la eliminación de la violencia armada directa; es decir, de la desmovilización y desintegración de todas las organizaciones armadas ilegales. Sin duda que, si a todas las violencias que sufre un pueblo le quitamos la violencia directa, mejoran las condiciones de vida material, social y psicológica de manera importante; por supuesto que en condiciones de paz aún no sustentables pero, esto facilita con creces avanzar por los caminos de la paz integral duradera.

Esta lucha por la construcción de una paz integral –con justicia, libertad, dignidad y democracia–, se dirige a ser siempre un proceso en de-construcción, construcción y re-construcción de la paz en todas sus dimensiones; por lo que es en sí mismo, un proceso y una dinámica inacabados, en tiempos y espacios contextuales que se presentan con altibajos de tipos de paz y de conflictos, como todo constructo complejo de la convivencia humana.

La decolonialidad tiene como punto de partida el cuestionamiento mediante la deconstrucción al pensamiento eurocéntrico-norteamericano universal de paz y sus categorías, así como también a los conceptos de educación y educación intercultural, proponiendo en sentido pluri-versal una educación para la paz y una educación intercultural críticas que asuman las diversidades de manera positiva, desligadas del paradigma global imperial/colonial, y construya los propios de los países que han sufrido la imposición cultural y educativa universalista mediante otras miradas, que correspondan a epistemologías no-occidentales hasta ahora negadas e inferiorizadas en relaciones sociales e interculturales desiguales.

En este sentido decolonial, la paz integral se construye en la teoría y en la praxis, transforman-

do la colonialidad del poder, del saber, del hacer, y de la naturaleza en todos los niveles sociales y con la participación directa de la sociedad. La colonialidad es la expresión máxima de violencia, tiene como fin la perpetuidad de las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales e ideológicas del sistema capitalista cuyo objetivo es el de la acumulación exponencial e irracional de capital, recurriendo incluso a todas las violencias que requiera. Una de las violencias que en el presente siglo ha aflorado inusitadamente y se suma a las otras colonialidades, es la violencia contra la naturaleza, contra la "Madre Naturaleza", la "Pachamama" como la nombran los indígenas. Extraer recursos minerales con procesos de minería a cielo abierto, destruyendo el medio ambiente, contaminando ríos, desforestando, y desintegrando y expulsando poblaciones campesinas e indígenas, son prácticas de la violencia directa contra naturaleza, los campesinos, los indígenas y las culturas del medio rural.

En esta perspectiva, debemos de pensar y actuar en cultura y educación para la paz de manera integral y diferencial; es decir, de acuerdo con el contexto socio-cultural en que se requiere. Experiencias múltiples de educación para la libertad y

para la paz hemos tenido en América Latina; sin embargo, aún quedan dos grandes tareas pendientes por realizar: la sistematización de las experiencias de educación para la paz o para la convivencia escolar, y el estado del arte que dé cuenta de la conceptualización, teorización, metodologías y pedagogías educativas desarrolladas en diferentes países.

En este tenor, la educación y sus múltiples problemáticas no pueden ser estudiadas, analizadas y atendidas de manera aislada de los contextos en que se encuentran. Es así como la educación, desde la perspectiva de la paz integral, se entiende como un subsistema en el que se presenta diversidad social, étnica, cultural, lingüística, religiosa, sexual y regional entre otras, así como conflictos, violencias, convivencias armónicas, variedades áulicas y dinámicas de respeto y aplicación de los Derechos Humanos, de tolerancia, reconocimiento a las diversidades y prácticas de cultura de paz.

El objetivo de una educación para la integralidad de la paz, se encuentra alineado con sus fundamentos teóricos, su finalidad y su principio: transformar de manera positiva aquellas situaciones que imposibilitan la paz en espacios e interrelaciones sociales. Es por ello que se trabaja

con la investigación aplicada, con los métodos de la Etnografía para la Paz y la Investigación Acción Participativa para la Paz, que conjuntan constructores de paz y actores sociales para investigar los conflictos y las violencias en espacios, tiempos y grupos sociales específicos para analizarlos desde la integralidad y complejidad de la realidad. Ubicar las fortalezas y proponer acciones, herramientas o instrumentos, para que colectivamente se transformen realidades violentas por otras de vivencias pacíficas.

En un sentido amplio y profundo de paz integral en la educación y con miras a enraizar los derechos humanos, la gestión pacífica de los conflictos, la convivencia armónica en las diversidades, se requiere, por una parte, la coparticipación de los actores sociales involucrados en la educación: autoridades, administrativos, profesores, estudiantes y padres de familia. Por otra parte, se necesita formar profesores y estudiantes sentí-pensantes de la paz, la justicia y la democracia, valores que "tienen que estar en teoría y en la práctica en todas las asignaturas en su horizontalidad y transversalidad con planes de estudio y currículum de educación explícitos para la paz y la convivencia escolar armónica" (Sandoval, 2014: 126).

La paz integral presupone así, la existencia de condiciones objetivas y subjetivas de una vida digna sustentada en el disfrute de los Derechos Humanos, económicos, políticos, sociales y culturales. Es el derecho a la vida en el sentido más amplio y profundo que podemos imaginar y concretar, para que las personas y los colectivos vivan con libertad y felizmente en paz. Es decir, que la paz integral pugna por abatir y eliminar todas las violencias estructurales, directas, culturales, simbólicas y ambientales que impiden condiciones de vida armónicas a las personas, familias, colectivos y población en general. En otras palabras, la paz integral no es conformista, ni justifica, ni acepta condiciones que vulneren la libertad, la dignidad y el bien vivir de los seres humanos.

En este sentido, la paz integral induce a la acción participativa de los sistemas y subsistemas existentes en el país, haciendo de la paz un proceso interactivo y transformador. Es por ello que, el subsistema educativo es parte determinante del engranaje transformador, participativo y colectivo de la paz integral mediante la educación para la convivencia armónica, los Derechos Humanos y la interculturalidad, en la perspectiva de educación y cultura para la paz. A los otros subsistemas les co-

rresponde, en sus contextos, coadyuvar desde sus objetivos, lógicas, dinámicas, planes, proyectos y programas a construir la paz integral.

A la escuela, como institución concreta del subsistema educativo, le concierne aportar a la construcción de la paz integral, sustentable y duradera desde las aulas, en esa convivencia cotidiana de estudiantes, profesores, autoridades y administrativos. Estamos hablando de escuelas incluyentes, libres de discriminación, exclusión y violencias donde no sólo se reciten, sino, principalmente, se practiquen los Derechos Humanos, la interculturalidad para la paz, la gestión pacífica de los conflictos, la equidad de género, la igualdad, la inclusión, la autonomía y democracia, la honestidad y respeto, los derechos y obligaciones, la legalidad y normatividad, la ética y moral; así como la justicia, libertad, transparencia, independencia, solidaridad, tolerancia, la no discriminación, la comprensión y el respeto a la diversidad religiosa, política, social, étnica, lingüística, regional, cultural y sexual; de manera general, el respeto al derecho a la vida.

Globalmente, una comunidad educativa que gestione la resolución y transformación de los conflictos de forma creativa y positiva, potencia-

lizando todo pensamiento y praxis que fortalezca la dignidad humana. Una escuela que respete la diversidad en su interior y fuera de ella, que haga comprensivo lo planteado por Illich, en el sentido de que, "la guerra tiende a volver semejantes las culturas, mientras que la paz brinda la condición para que cada cultura florezca de manera propia e incomparable".

Retomando la metáfora del cuerpo humano, el subsistema escolar por sí mismo no otorga las condiciones de paz integral, estás tienen que ser en conjunción con los demás subsistemas, en la necesaria construcción de paz de todos ellos. La mente y las manos pueden estar en relativo equilibrio, pero si los pies u otras partes del cuerpo se encuentran afectados, estamos frente a un cuerpo humano en desequilibrio, inestable, vulnerable y violentado.

Esto quiere decir que, para cimentar la paz de manera duradera, tenemos que trabajar obligatoriamente en todos los subsistemas. Pero también, tenemos que ocuparnos de forma integral en cada uno de ellos; y en el educativo, la integralidad de la paz se expande a todo su conjunto. Trabajar por la paz de manera aislada no deja de ser un buen ejercicio pero sin trascendencia en todo el sub-

sistema y, menos aún, en el sistema general. La educación para la paz y la convivencia armónica tiene que ser fiel acompañante de todos los profesores, autoridades, administrativos y estudiantes. Tiene que estar en teoría y en práctica en todas las asignaturas en su horizontalidad y transversalidad con planes de estudio y curriculum de educación explícitos para la paz y la convivencia escolar armónica.

El contexto de la escuela y la sociedad

Hablar de educación es contemplar un sinnúmero de posturas, concepciones, métodos, metodologías, teorías, paradigmas, normatividades, reformas y nuevos planteamientos en torno al concepto y al acontecer de la educación. Diversas disciplinas centran sus estudios exclusivamente en la escuela, descontextualizada de la sociedad. Incluso dentro del ámbito escolar se suelen tocar sólo algunos aspectos como lo es el currículum, en donde existen grandes expertos en el tema, así como de la administración educativa, de los estudiantes, profesores, pedagogías, dinámicas de enseñanzas y aprendizajes. Pero desde la perspectiva crítica de la educación para los conflictos y la paz, la manera en la que se ha venido estudiando a la

educación es fragmentada, dado que este modo de dividir y clasificar lo educativo impide conocer de forma general, amplia e integral la problemática que realmente existe en una escuela, en su interior y en su contexto social, circunstancias que imposibilitan abordar adecuadamente los conflictos y construir paz sostenible y duradera.

Es por ello que en esta exposición se parte de la relación escuela y sociedad, pues la escuela en ningún momento es una institución abstracta o aislada de la sociedad, de la economía, de la política y del poder donde nos encontramos, y la sociedad tampoco está aislada de la escuela, pues hay múltiples factores que se explican en esa interrelación escuela-sociedad, además de que muchas de las situaciones que pasan al interior de la escuela tienen que ver con lo que es la dinámica y las problemáticas de la sociedad y la política, mismas que establecen gran parte de los conflictos, las violencias y la convivencia pacífica. Es decir, que determinan condiciones de una paz imposible o de una paz integral, sostenible y duradera.

El sistema educativo donde también existen fortalezas, pero al mismo tiempo problemáticas y conflictos que en muchos casos trascienden a violencias cotidianas, esporádicas o aisladas, se

produce en un espacio social destinado al conocimiento, al pensamiento, a la formación y a la educación. Estos conflictos y violencias que se presentan en la escuela o en el aula en cierta forma son representativos, extensiones, reflejos de los contextos de la sociedad violenta, problemática, conflictiva, y al mismo tiempo pacífica y de convivencia. Esas preocupantes realidades crecientes de violencias en la escuela, nos obligan a conocerlas, entenderlas y explicarlas para trabajar en una educación que tenga como uno de sus propósitos formar ciudadanos libres de violencia y constructores de paz en la escuela y en la sociedad.

El contexto y la historicidad nos permiten comprender procesos, además de conocer, reconocer, plantear y transformar espacios sociales. A partir de este planteamiento, México no se encuentra aislado: está inmerso en lo que se denomina la globalización, o más sociológicamente en el sistema-mundo como lo denomina Wallerstein (2006), caracterizado por ser una relación moderna-colonial con sentido neoliberal. Esta condición de la relación desigual es la que permite que lo significativo de lo que sucede en México en lo económico, lo político, lo social, lo cultural y lo educativo, estén no sólo en interrelación, sino en

imposición de un contexto internacional con sus debidas resistencias.

Es por ello que la mayoría de las políticas educativas que llegan a México obedecen a políticas internacionales, lo que las hace impositivas y de tipo colonizante. Políticas trazadas por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y todos aquellos organismos que hacen préstamos económicos, condicionando el endeudamiento a reformas educativas. Entonces mucho tiene que ver esa política internacional en lo que tenemos de sistema educativo mexicano. Aunado a ello, se encuentra el discurso oficial pedagógico nacional y del magisterio, además de los constantes cambios, que en México se suelen dar cada sexenio, y que trazan nuevas líneas, formas, medios, instrumentos y herramientas para la educación y otros sectores.

> Se puede decir que el estado moderno mexicano y por consecuencia el sistema educativo se ha formado de acuerdo al modelo del sistema capitalista y lógicamente la educación y la cultura han servido para establecer las bases para el desarrollo y progreso del sistema capitalista, así es que una de las tareas prioritarias de la educación como sistema de formación ideológica y por lo tanto de los maestros ha sido la "Constitución de

> un mercado nacional en materia de producción y circulación de productos simbólicos [saberes, creencias, visiones del mundo, etc.]" (Tenti, 1999 en Arriaga s/f: 3)[3].

Sin embargo, el sistema educativo mexicano al formar parte del sistema-mundo tiene su propio contexto nacional, caracterizado por cambios sexenales que hacen complejo el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, dado que lo "nuevo" no complementa, sino que sustituye y hace a un lado los logros obtenidos de la política educativa, la experiencia docente y, sobre todo, las necesidades de docentes y estudiantes en torno a su contexto. Rara vez un estudiante de educación básica concluye su proceso de formación con las mismas líneas que lo inició.

El contexto del país, y en sintonía el sistema educativo mexicano y mexiquense, en este siglo XXI se caracterizan por las condiciones duales de paz y violencia. Por una parte tiene presencia la paz, la no violencia, la resolución dialogada de los conflictos, las relaciones amónicas, la justicia y la convivencia pacífica. Por otra parte la existencia

---

[3] Arriaga Méndez Juana (s/f), Impacto de las políticas educativas en la identidad docente. Disponible en: http://ece.edu.mx/ecedigital/files/ArticuloJuany.pdf

de condiciones críticas de violencia de distintos tipos en el México actual, donde tiene presencia la globalización de la criminalidad a través de diversidad de redes delictivas internacionales (Castells, 1998). Este contexto de convivencia pacífica y de violencias también tipifica nuestro actual sistema educativo, y los indicadores revelan las variaciones entre localidades, municipios y entidades federativas.

Existen muchas perspectivas de entender y de diseñar políticas para gestionar la paz, los conflictos y la violencia. En América Latina y en México distintas disciplinas sociales han estudiado las causas, las manifestaciones y los impactos de las violencias en la región y en cada país. Los expertos colombianos en estudios de la violencia son conocidos como los "violentólogos" que clasifican a la violencia en tipo político, delincuencial, interpersonal y social. Estas categorías han servido para que instituciones de varios países latinoamericanos enfrenten los conflictos y las violencias, sin que a nuestro juicio se hayan generado condiciones duraderas de reducción de la violencia y de convivencia pacífica, entre muchas razones por atender los conflictos y las violencias con violencia institucional.

En nuestra perspectiva, el estudio tiene como punto de partida un entendimiento integral de los conflictos, las violencias y la paz. Es una mirada que parte de los fundamentos teóricos de los estudios para la paz y aterriza analíticamente con la realidad mexicana en todos y cada uno de los sistemas que componen las constelaciones de paz y conflictos. Por ello, conceptualizar y categorizar nuestra realidad a partir de la paz integral nos permite obtener una comprensión sistemática de los conflictos y las violencias para la construcción de políticas e iniciativas de convivencia pacífica sostenible y duradera.

Durante cerca de trescientos años, el cúmulo de investigaciones y estudios sobre la violencia ha formado nuevas generaciones de profesionales y profesionistas bajo la misma perspectiva violentológica, es decir, de estudiar el fenómeno desde la violencia misma. Ello ha generado un caudal de conocimientos que explica la historia y todos los aconteceres de la política, la economía, la sociedad y la cultura en clave de violencia, tal como lo manifestó Carlos Marx en su célebre frase de que "La violencia es la partera de la historia" (capítulo 24 de El Capital). Este modelo teórico y de análisis pasa de generación en generación, al cual se le vie-

nen sumando nuevas formas de violencia. Modelo con el que fueron formados los docentes y éstos, a su vez, forman a sus estudiantes. Ante esta realidad de ver la violencia sólo en clave de contradicciones antagónicas y violentas, los estudios para la paz proponen un giro epistemológico donde la perspectiva de la paz sea en clave de paz.

Los estudios novedosos de la paz y los conflictos son una nueva perspectiva de análisis que se origina en el año 1945, después de la Segunda Guerra Mundial, producto de grandes conflagraciones donde murieron más de 65 millones de personas. A partir del Holocausto se comienza a reflexionar sobre cómo construir nuevas formas más pacíficas y menos violentas de relacionarse; cómo resolver conflictos de manera distinta a la violencia; y se empieza a educar para la paz, surgiendo así los estudios para la paz. Surgen para construir paz en escenarios de guerra, lo que permite comprender que se originaron en países distintos al de México y por circunstancias distintas a las mexicanas. Por tanto, son un aporte valioso como el origen de un nuevo paradigma de estudios y de conocer nuevas realidades desde otra perspectiva, desde la paz, pero no suficientes para explicar las realidades latinas y mexicanas,

mucho menos para transformar esas realidades, compuestas por culturas distintas, tradiciones, usos y costumbres, políticas, economías, religiones y violencias.

Desde los planteamientos de la investigación para la paz, una de las grandes aportaciones del doctor Johan Galtung (1995) –considerado el padre de estos estudios, y de otros que han venido estudiando lo referente al tema–, tiene que ver en cómo comprender, cómo explicar y cómo diferenciar los conflictos, la violencia y la paz en sentido amplio, en dimensión sistémica. Surgen cuatro conceptos claves para estudiar la violencia: violencia estructural, violencia directa, violencia cultural y violencia simbólica. También germinan los conceptos de paz positiva, paz negativa, paz neutra y paz integral, sustentable y duradera.

México, al formar parte del sistema-mundo capitalista, no está exento de estos cuatro tipos de violencia ni de las situaciones de paz. Veámoslo con simples ejercicios panorámicos de nuestra realidad.

La violencia estructural es aquella que viene del Estado, de las leyes y de las instituciones en general. Son estructuras económicas, jurídicas y políticas del Estado generadoras de opresión que

impiden la libertad del ser humano. Es una violencia que tiene que ver con la pobreza, la cual es entendida y explicada no como el pobre que no sabe, que no aprende, que no estudia, que no tiene, sino como el sujeto que es parte de una violencia determinada por unas estructuras socioeconómicas que le impiden salir de esa pobreza y que lo mantienen en esa condición. Es marginado, explotado, excluido, señalado y rechazado. Todas éstas son violencias estructurales de un sistema político y social diseñado para el enriquecimiento más irracional de unos pocos y de empobrecimiento con exclusión social de la mayoría de la población.

Algunos datos de la violencia estructural en México los expuso el 23 de julio de 2015 el Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social (Coneval) en su informe sobre "Los resultados de la medición de pobreza 2014", que tiene en cuenta, además del ingreso económico, el acceso o carencia de derechos sociales como la educación, servicios de salud, vivienda digna, seguridad social, alimentación, y servicios básicos como drenaje, electricidad, agua entubada y gas. Veamos algunos datos relevantes entre 2012 y 2014:

- La población en pobreza aumentó de 53.3 a 55.3 millones (46.2% pob. total).
- Población con carencia de acceso a la alimentación: 28 millones.
- Población con carencia de acceso a los servicios básicos en la vivienda: 25.4 millones (agua, luz, drenaje, fosa séptica, letrina).
- Población sin acceso a la seguridad social: 70.1 millones.
- Población sin acceso a los servicios de salud: 21.8 millones.
- Población sin espacios de vivienda: 14.8 millones.
- Población con ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo: 24.6 millones.
- Rezago educativo: 22.4 millones de habitantes.

Fuente: datos tomados de Coneval 2015.

El Estado de México y Veracruz son las entidades donde se acrecentó más la pobreza: de los cerca de 2 millones de pobres que aumentaron en el país entre 2012 y 2014, 941 mil 200 están en el Estado de México**,** es decir, el 42%, mientras que en Veracruz hay 492 mil 480 pobres más, lo que

representa el 24.7% de todos estos "nuevos" pobres. En el Estado de México la población en pobreza pasó de 45.3% a 49.6%, mientras que en Veracruz pasó de 52.6% a 58%, lo que los ubica por encima de la media nacional.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) de la Organización de las Naciones Unidas, en su informe sobre *los Objetivos del Milenio con equidad, una mirada desde la infancia y la adolescencia en México (2014),* anuncia que la población menor de 18 años que vive en pobreza es de 21.2 millones, es decir, 53.8% de los niños y jóvenes mexicanos. De ese total, el 16.4% se encuentra en pobreza moderada y 4.7% en miseria extrema. Registra que 3.3 millones de menores de 18 años se encuentran en rezago educativo y 11.1 enfrentan carencias de alimentación.

La condición de vida de los menores de 18 años se agrava con datos que ilustran la magnitud de la desigualdad, la pobreza y la miseria en México, como el que 7.8 millones no tienen acceso a los servicios de salud y 7.3 residen en viviendas de baja calidad. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el 30 de abril de 2015 emitió el boletín "Estadísticas a propósito del día del niño (30 de abril)", indicando que en el año 2014 en nuestro

país la población infantil de 0 a 17 años ascendió a 40.2 millones de personas. En el año 2013, 2.5 millones de niñas y niños de entre cinco y 17 años realizaban alguna actividad económica en el país. De la tasa de ocupación infantil, el 36% no asistía a la escuela y 64% combina trabajo y estudio; 2.4% no tienen escolaridad, y 38.7% y 48.1% cuentan con algún grado de primaria o secundaria, respectivamente. El 49.5% de los menores en el mismo grupo de edad que trabajaban no recibían ingreso o su remuneración no era monetaria.

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2014), "El trabajo infantil constituye una violación de los derechos de niños, niñas y adolescentes, especialmente del derecho a estar protegido contra la explotación, al sano crecimiento, a la educación, al juego, la cultura y el deporte. Es decir, a desarrollarse plenamente". El trabajo infantil es quizás la expresión máxima de la continuación intergeneracional de la pobreza, la persistencia de la desigualdad en México y el desinterés de los gobiernos por humanizar a las niñas y niños excluidos de los derechos básicos humanos de la niñez.

Toda esta violencia de las estructuras que viven la mayoría de las personas en México y que

se acentúa en los niños y adolescentes, incide de manera directa en el derecho humano a la educación, lo cual es denigrante para la población de la segunda mayor economía de América Latina que tiene extremadas riquezas marítimas, naturales, biodiversidad, flora, fauna, petróleo y cantidades de zonas arqueológicas disponibles para el turismo nacional e internacional.

¿Por qué tanta desigualdad y en dónde está toda la riqueza mexicana? Oxfam responde en su estudio sobre *La Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político*:

> Nuestro país está inmerso en un ciclo vicioso de desigualdad, falta de crecimiento económico y pobreza. Siendo la decimocuarta economía del mundo, hay 53.3 millones de personas viviendo la pobreza. La desigualdad ha frenado el potencial del capital físico, social y humano de México; haciendo que en un país rico sigan persistiendo millones de pobres. ¿En dónde está esa riqueza mexicana? En términos de renta y capital, se encuentra concentrada en un grupo selecto de personas que se han beneficiado del poco crecimiento económico del que ha gozado México en las últimas dos décadas. Así, mientras el PIB per cápita crece a menos del 1% anual, la fortuna de los 16 mexicanos más ricos se multiplica por cinco (Oxfam, 2015: 5).

La violencia directa es una agresión destructiva que de manera general utiliza la fuerza y las armas para dominar, imponerse, someter, destruir o aniquilar a otros. La violencia física puede ser empleada por instituciones del Estado como el ejército, la policía, los organismos secretos, etc. El sociólogo Max Weber (1979), en su texto *El político y el científico,* escrito en 1919, afirmó que el Estado ejerce el monopolio de la violencia física por definición, pero esa facultad se cumple con procesos de legitimación. Definió que un Estado no es funcional cuando no controla el uso de la coacción o fuerza violenta irregulares, como por ejemplo lo que acontece en México con el accionar de los grupos paramilitares o armados al margen de la ley.

La violencia armada también puede ser usada por grupos ilegales contra el Estado y el gobierno. Tiene que ver con los grupos paramilitares, los caciques, con el etnocidio físico de poblaciones enteras originadas en este país y en toda América Latina, y se expresa con expropiaciones de tierras y territorios para los megaproyectos de la minería o hidroeléctricas. Las consecuencias son el despojo de tierras, territorios y de poblaciones enteras de sus hogares, sólo porque el gobierno

considera que son recursos que le pertenecen al Estado. Pero no son tierras para los ciudadanos, tampoco para cumplirles la garantía de vivienda, sino para montar megaproyectos, que por lo general pertenecen y benefician a compañías trasnacionales.

Dentro de la violencia directa aparece una violencia muy reciente en México (de 2006 a la fecha) denominada *narcoviolencia*. Ejecuta a miles y miles de personas que están vinculadas a esas actividades ilícitas del narcotráfico con todas sus variantes, que llegan de manera violenta a comunidades rurales y también afectan al sistema educativo. Hablando de ello, en los últimos tres años se han registrado más de 300 escuelas que estuvieron cerradas en este país por la violencia, y el desplazamiento de personas y niños que no pueden asistir a la escuela por el accionar del narcotráfico. Territorios extensos y municipios son acorralados por estas violencias, donde parte del Estado es coparticipe en buena medida, como el caso de los normalistas desaparecidos de Ayotzinapa, Guerrero.

Los cárteles de la droga incentivan y controlan la siembra, la cosecha, el procesamiento, el traslado, y la venta de estupefacientes fluye de manera eficiente hacia el mercado estadunidense,

de donde también de manera eficiente llegan los cargamentos de armas con que se mata a miles de mexicanos, generalizándose un clima de violencia extrema que se conjuga con la corrupción y la impunidad que ha conducido a una crisis de legitimidad del Estado y sus instituciones.

> México está devastado. La profunda cultura de ilegalidad y corrupción han puesto en peligro lo más valioso del país: las familias, su patrimonio, las empresas legales que dan empleos formales, la seguridad en las calles y las escuelas, la salvaguarda de los recursos naturales y el medio ambiente, y la integridad del Estado y sus instituciones.
>
> Silenciosamente a través de décadas se fue gestando en México un estado de descomposición. La corrupción fue penetrando en todos los ámbitos de la vida cotidiana: el gobierno, la política, la industria y el comercio, la cultura, el deporte y el espectáculo. La sociedad toleró y aceptó ser parte del fenómeno y acuñó vergonzosas frases como "el que no tranza no avanza".
>
> Gracias a eso el crimen organizado encontró circunstancias adecuadas para irse expandiendo. Se fue infiltrando en todos los espacios gracias a la complicidad y protección de gobernantes, representantes populares y empresarios. Las propias autoridades han llegado a fungir como asesinos

y delincuentes (Cruz, Fumarualo, Ruggiero y otros, 2015: 4)[4].

El uso o amenaza de la fuerza física para destruir o someter tiene manifestaciones tan variadas como el robo, el secuestro y el homicidio, siendo otra de las violencias directas en México la doméstica o intrafamiliar y los feminicidios que se empezaron a conocer por las manifestaciones en Ciudad Juárez a partir del asesinato de más de 800 mujeres en 1993. Feminicidios de los cuales el Estado de México no está exento. En la entidad varias organizaciones de la sociedad civil hace más de 3 años venían solicitando la declaración de alerta de género, pero fue después de que el periódico británico *The Guardian*, en abril de 2015, documentó que entre 2011 y 2012 había en el Estado de México mil 258 niñas y mujeres reportadas desaparecidas, y entre 2005 y 2011 un total de mil 200 mujeres asesinadas, que el gobierno emitió la alerta de género en once municipios.

Desde el ámbito geográfico, todo este entrelazamiento de violencia directa se presenta con

[4] México la Guerra Invisible. Historias, cifras, y negocios de los carteles criminales y la impunidad de las mafias mexicanas. Informe a cargo de Claudia Cruz Santiago, Carlos Alberto Cruz Santiago, Stefano Fumarulo, Peppe Ruggiero, Giulia Poscetti, Tonio Dell'Olio. Pace per il Messico México por la Paz.

sus debidas variaciones en localidades, regiones, municipios y estados del país. El homicidio individual, las masacres colectivas y la desaparición forzada son expresiones máximas de la irracionalidad del ejercicio de la violencia física que destruye familias, comunidades, poblados, municipios, actividad productiva y país en general. Es una violencia que impide el desarrollo, bienestar y convivencia pacífica de la sociedad.

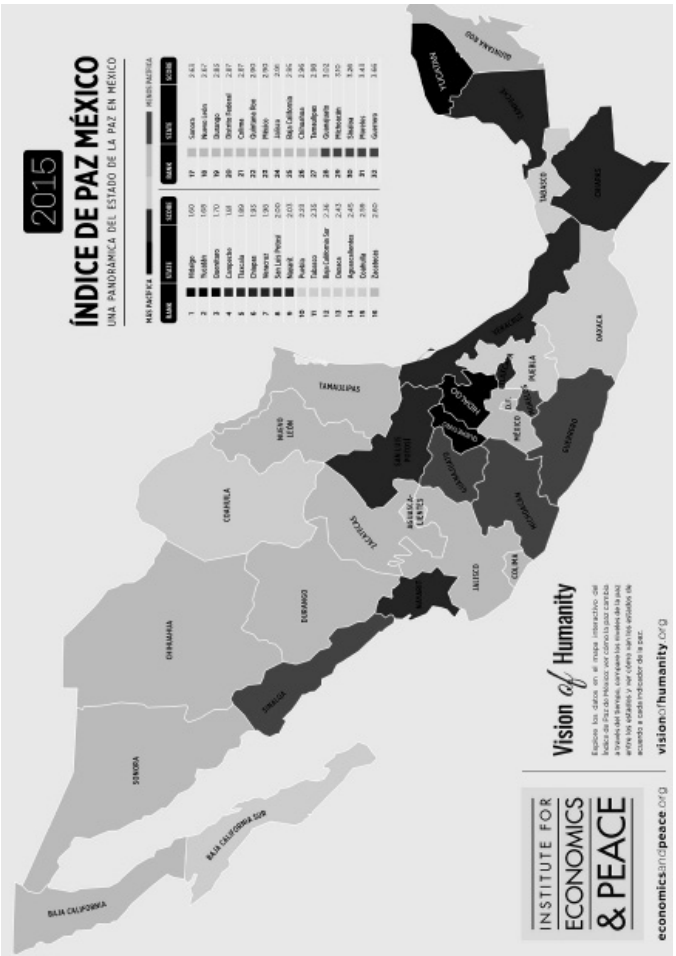
Breves ejemplos que narran y demuestran lo que es la violencia directa en el país. La Violencia física en México es grande y grave, ha excedido de manera numérica a las estadísticas, incluso de los países que están en guerra directa. Es decir, las cifras de muerte de los países que están en guerra son inferiores a las cifras de violencia física que hoy tiene México.

En el informe que la Secretaría de Gobernación entregó al Senado de la República (Senado, 2015) dice que en el periodo de 2007 al 31 de diciembre de 2014, es decir en ocho años, había en el país 25 mil 230 personas desaparecidas o no localizadas. Este periodo corresponde a los presidentes Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto.

El Instituto para la Economía y la Paz (IEP) utiliza para la medición de la violencia en cada

país 22 indicadores agrupados en tres temas generales: nivel de seguridad de la sociedad, grado de conflicto interno y externo, y el grado de militarización. Para la medición de la paz utiliza los siguientes ocho pilares: buen funcionamiento del gobierno, distribución equitativa de recursos, libre flujo de información, entorno empresarial sólido, alto nivel de capital humano, aceptación de los derechos de los demás, bajos niveles de corrupción y buenas relaciones con los vecinos. En la evaluación del 2014 México se ubicó en el lugar 132 de 162 naciones, lo que significa una situación de violencia preocupante.

Múltiples son los costos de la violencia directa en México. La inseguridad además de golpear familias y comunidades afecta significativamente la calidad de vida de la población al tener que modificar comportamientos, hábitos y costumbres para evitar ser víctimas de la delincuencia. De acuerdo a la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (INEGI 2015b), la cual no incluye delitos como narcotráfico, delincuencia organizada y trata de personas, para el año 2014, estimó 22.8 millones de víctimas de 18 años y más, con un 93% de delitos no denunciados.



Fuente: Tomado de Institute for Economics and Peace, *Índice de Paz México 2015*.

Cerramos este apartado de la violencia directa diciendo que "El valor económico total de la violencia en México en 2014 se estima en 3 billones de pesos o USD 233,000 millones, lo que equivale a 17.3% del PIB. Esto representa 24,844 pesos, o casi USD 1,946, por persona" (IEP, 2015: 5).

La violencia cultural tiene que ver con los pensamientos, sentimientos, interacciones y con las prácticas que se presentan por parte de la población, por las instituciones del Estado y por los gobiernos municipal, estatal y federal. Violencia que tiene que ver con el racismo, con la exclusión y segregación, lo que en antropología se denomina la negación de los otros diferentes. Esos otros diferentes frente a la categoría dominante, prioritaria hegemónica y única. Esos otros diferentes como los indios, los discapacitados, los de otras culturas, los niños, las niñas, las mujeres, los de otras religiones, otra política, los de otras preferencias sexuales, entre otros. Por tanto, tiene que ver con la exclusión y el menosprecio a los idiomas, traducidos en burlas que se hacen a los indígenas y las burlas que sobre los indios hacen algunos de los funcionarios de este país.

La violencia simbólica, concepto acuñado y definido por los sociólogos Bourdieu y Passeron

en 1970 como "(…) todo poder que logra asignar *significaciones* e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza" (1996 [1970]: 44), es parte de la violencia denominada invisible pero que se relaciona con la violencia estructural, con la directa y con la cultural, imponiéndose, justificándose y manteniendo la dominación y el poder hasta el punto en que los afectados por estas violencias la comparten, la promueven y la justifican.

En 1997 Bourdieu la explica diciendo:

> La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por medio de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuando sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la dominación, hacen que ésta se presente como natural (Bourdieu, 1999 [1997]: 225).

Ese simbolismo de la violencia tiene variadas manifestaciones. Entre ellas podemos citar los mensajes, los signos, los íconos, códigos, expresiones verbales, estereotipos, prejuicios, etiquetas, imágenes, chistes, cuentos y leyendas. La dominación masculina es muy prolífica en

la violencia simbólica, así como también todo el simbolismo del autoritarismo institucional que discrimina, somete, controla y violenta las relaciones de género y sociales, naturalizando y legitimando todas las violencias, los mecanismos de imposición y las relaciones de poder que afectan a la mujer y a la sociedad en general. Un potente aliado y difusor de la violencia simbólica son los medios de comunicación y toda la industria mediática que en su legitimación de las violencias llega incluso a generar en amplios sectores de la población insensibilidad ante la violencia directa y aceptación de la violencia estructural, cultural y simbólica.

Esos cuatro tipos de violencias siempre están relacionadas, no están aisladas una de la otra. Sin embargo, de acuerdo a las condiciones, está primando y dominando una ante las otras, pero siempre todas relacionadas. Estas violencias, de acuerdo al espacio donde se presenten, pueden ser clasificadas como Violencia intercomunitaria, la que sucede en las comunidades y entre comunidades, cuando están peleando por linderos, tierras, riego, etc.; Violencia intrafamiliar, traducida en el poder masculino hacia la mujer y los hijos; Violencia en la escuela, que se desglosa en-

tre diferentes actores en el entramado complejo escolar: entre autoridades y docentes; autoridades y administrativos; autoridades y estudiantes; autoridades y padres de familia; docentes y estudiantes; docentes y administrativos; docentes y padres de familia; estudiantes y padres; estudiantes con estudiantes.

Existen otras violencias que afectan y repercuten en la escuela, pero que no son originadas dentro de la misma.

La escuela violentada

El sistema educativo mexicano, como todos los sistemas del mundo, tiene grandes fortalezas y debilidades, siendo éste uno de los sistemas más grandes que existen en la Tierra, en razón de que este país ocupa el onceavo lugar en población. Durante décadas se ha dicho que el sistema educativo se encuentra en crisis y la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (*OCDE) menciona que es el sistema más desigual de los países que integran esta organización, siendo una de las características principales la distribución de los recursos, lo que quiere decir que se tienen escuelas en México al aire libre, de cartón o de plástico, pero también escuelas de primer nivel, que

se dice que son como las de primer mundo. Las que se encuentran en pésimas condiciones son las de las entidades más pobres como las de Chiapas, Guerrero y Oaxaca, que están en condiciones similares a las de los países pobres de África o de cualquier otra parte del mundo. Lo que permite reflexionar que se trata de una mala distribución de los recursos, traducido en desigualdad para infraestructura de edificios escolares, paga justa de los docentes, atención alimenticia a estudiantes y apoyos para que no abandonen sus estudios.

El simple hecho de que un niño no tenga acceso a la educación básica o sea rechazado por falta de espacio en una escuela pública de educación media superior o superior, lo hace víctima de la violencia estructural del sistema y también vulnerable a todos los tipos de violencia mencionadas. Esto no quiere decir que los padres y madres sean los violentos o se busque inculparlos por no procurar la educación en sus hijos e hijas, sino que es la misma sociedad y el sistema político con estructuras violentas que los excluye del derecho a la educación.

Pero incluso los niños que asisten a la escuela son vulnerables a las violencias, aunque en menor medida que los excluidos. Miles o millones de horas de programas violentos de televisión y cine

han sido vistos e interiorizados por los niños y adolescentes en México. El amarillismo y la nota roja característica de los medios de desinformación presentan todo en clave de violencia, y ello es consumido por padres e hijos. En los últimos quince años los gobiernos de Norteamérica han promocionado su tecnología de guerra de manera victoriosa con la destrucción de ciudades, poblados y población en otros países, y los espectadores de eso que parecen videojuegos son niños y adolescentes. En un contexto más próximo, la violencia del narcotráfico, de la delincuencia común, y la violencia intrafamiliar, son también realidades conocidas y en muchos casos vividas por los estudiantes de todo el sistema educativo mexicano.

Veamos a manera de ejemplo tres casos que ilustran la complejidad de las violencias y su relación con la escuela.

Caso 1. En el Estado de Michoacán, durante las elecciones de 2011, empresas privadas realizaron una encuesta con estudiantes de secundaria para saber cuáles eran sus preferencias con el propósito de que un partido político pudiera proponer una solución a sus necesidades y de esta manera obtener votación a su favor y ganar las elecciones. Es decir, se acercaron a los jóvenes para saber

qué es lo que quieren y necesitan. Los resultados arrojaron que el 40% de las niñas en Michoacán tenían el ideal de tener por amante o novio a un narcotraficante. Esto no significa que el total de este porcentaje lo va a tener, pero con solo interiorizar la idea misma indican ideales violentos y deshumanizados a los que se dispone un número importante de mujeres adolescentes. (La Prensa)[5].

Caso 2. Lo que empezó como "un juego" de niños finalizó en tragedia. Una tarde entre amigos terminó con la muerte del menor Cristopher, de seis años, después de que sus amigos lo invitaran a jugar al secuestro. La tragedia ocurrió en el norteño estado de Chihuahua, en México. Cinco menores de edad fueron detenidos por la Fiscalía Estatal después de que usaron a Cristopher como víctima durante la recreación en un secuestro. "Estuvieron jugando, lo amarraron y le pusieron una vara en el cuello con la que lo semi-asfixiaron. Cuando el menor cayó al suelo, le arrojaron piedras, le pegaron con un palo con espinas, le encajaron una navaja en la espalda

[5] Adolescentes mexicanas sueñan con novios narcos. La Prensa Publicado 17 Jun 2011 / 09:34 PM. Disponible en: http://www.laprensa.hn/honduras/538603-97/adolescentes-mexicanas-suenan-con-novios-narcos

y una vez sin vida lo arrastraron hasta donde depositaron el cuerpo. El cadáver lo cubrieron con tierra y encima colocaron maleza y un animal muerto para que no llamara la atención". El cuerpo de Cristopher fue arrojado a un arroyo seco. Pasaron 16 horas hasta que la familia avisó de su desaparición a las autoridades. Los cinco menores se encuentran detenidos ante el Ministerio Público de la entidad. El Fiscal de la zona centro, explicó que sólo podrán ejercer acción penal contra los dos de 15 años, ya que los otros tres, entre ellos dos niñas no son imputables por su edad[6].

Caso 3. El pasado 25 de mayo de 2015, alumnos de siete años de la escuela primaria "Herman Harris Fleishman", en la zona norte de Tampico, sometieron a una de sus compañeras por ser la más bonita para jugar a violarla. La pusieron bajo el escritorio de la maestra, la amordazaron y le quitaron la blusa y los zapatos, según contó la niña a su madre y su abuela (Periódico La Jornada, Martes 16 de junio de 2015, p. 13).

---

[6] Cinco menores matan a un niño de seis años mientras "jugaban" al secuestro. Disponible en: http://noticias.univision.com/article/2337382/2015-05-17/mexico/noticias/matan-a-un-nino-de-seis-anos-mientras-jugaban-al-secuestro

Los tres casos narrados, de adolescentes que aspiran a tener amantes narcotraficantes, niñas y niños que asesinan a otro niño, y niños que juegan a violar a una niña, como muchos otros casos que no son denunciados y publicitados como nota roja, sociológicamente tienen un contexto relacional: los niños y niñas no imaginaron y aprendieron esos actos por cuenta propia, en muchos casos son el resultado de la violencia doméstica, de la falta de cariño, amor, autoridad, normatividad, maltrato infantil y de contextos de violencia estructural. En otros casos son consecuencia de la violencia social, cultural y simbólica de contextos comunitarios, locales, regionales, nacionales o globales. En otras circunstancias son combinaciones de disfuncionalidades familiares, sociales, locales, nacionales o globales. En cualquiera de las posibilidades los infantes y adolescentes interiorizan valores, comportamientos y percepciones sobre la vida y las violencias que después reproducen en prácticas cotidianas.

Estos ejemplos tienen que ver con la violencia estructural, vinculada a la violencia física, a la cultural y a la simbólica que exhiben condiciones de paz imposible, que hacen que se reproduzcan las violencias.

La escuela por dentro

Según evaluaciones internacionales impuestas por la llamada "normatividad internacional", las cuales suelen tener grandes distorsiones entre otras razones por pertenecer a otros contextos, tienen algunos elementos que nos dan una lectura un poco cercana y comprensiva a la realidad. Una de las pruebas que evalúa la educación en México es el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (prueba PISA por sus siglas en inglés), que muestra resultados con relación a lo que los estudiantes saben y pueden hacer. En matemáticas tenemos un 79% de los estudiantes en los niveles bajos, en ciencias 82% y en lectura 72%.

- 55% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2) en matemáticas.
- Menos del 1% de los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) en matemáticas (promedio OCDE 13%).
- El alumno promedio en México obtiene 413 puntos en matemáticas. El puntaje promedio en la OCDE es de 494, una diferencia con México que equivale a casi dos años de escolaridad.

– Los alumnos mexicanos de más alto rendimiento obtienen el mismo puntaje que un alumno promedio en Japón (539) puntos (OCDE-PISA 2012)[7].

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) da a conocer que, al año, 98 mil niños de primaria, 340 mil de secundaria y 651 mil de bachillerato, que suman más de un millón, desertan de la escuela en este país. Uno de cada tres niños de 15 años se encuentra fuera de la escuela, y una quinta parte de los jóvenes entre 18 y 24 años no termina la secundaria. La deserción se acompaña con el desempleo o con la informalidad y aumenta el riesgo de incorporación de los jóvenes al crimen organizado (INNE, 2014)[8].

"Deserción" es un concepto muy utilizado en la educación, en las investigaciones educativas y en los informes político-administrativos gubernamentales. Cuando se hacen los estudios de "de-

---

[7] Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012-Resultados. Disponible en: http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/Mexico%20Country%20Note_SPANISH_final%20GR1_EGcomments_02_12_2013%20final.pdf

[8] Deserción, el mayor problema educativo en México: INNE. Disponible en: http://www.milenio.com/politica/Desercion-problema-educativo-Mexico-INEE-crimen-falta_de_recursos-politicas_educativas-Sylvia_Shmelkes_0_289771266.html

serción escolar", generalmente están contemplando factores internos propios de la escuela, como es la reprobación y el ausentismo, factores de los cuales se han escrito infinidad de libros. Sin embargo, desde la perspectiva de la educación para la paz, el término de "deserción escolar" –el cual ha sido acuñado desde la perspectiva de la violencia, que se origina cuando los egipcios señalaban como "desertor" a los que no querían estar en guerra y por tanto eran considerados traidores–, incide de manera negativa en el imaginario social y en la percepción de los involucrados en la educación, pues al calificar de desertor a un estudiante es considerarlo un fracasado que por cobardía, falta de lealtad o voluntad de esfuerzo, deja la escuela.

Las cifras del abandono escolar, la exclusión de la escuela, la no permanencia o el retiro temporal o definitivo de los estudiantes, por sí mismas son alarmantes y parte de las causas tienen que ver con la calidad, la equidad y la accesibilidad. Otras causas tienen que ver con la violencia estructural que se cierne en las familias empobrecidas; con la violencia directa, cultural, simbólica que acontece en algunos centros educativos donde se encuentran docentes mal pagados sin contrato o sin plaza

base, mal preparados, pero que también parte de las estructuras inequitativas que reproduce la desigualdad, exclusión y no permanencia en el sistema educativo.

Si regresamos a los datos del INEE, de manera concreta en ese más del millón de "desertores escolares" al año, y si sumamos los más de 200 mil egresados del bachillerato que cada año se quedan sin lugar en las universidades, todos esos excluidos del sistema educativo incrementan el sector que el discurso dominante califica de *ninis* (ni trabaja, ni estudia), los cuales algún día tendrán que dejar de serlo, pues tienen necesidades económicas, sociales y humanas que satisfacer. Estas personas con derechos y sin oportunidades, al igual que muchas otras, sufren de discriminación civil, discriminación en la salud, discriminación en derecho a la alimentación y en el trabajo. Este último muy importante, ya que seis de cada diez trabajadores se encuentran en la informalidad, como vendedores ambulantes, en donde algunas veces se obtiene el dinero para comer y algunas otras no, sintiendo diariamente la exclusión de las estructuras sociales y económicas del país.

Una parte de estas personas migrará a Estados Unidos y Canadá; otra parte potencialmente

estará ingresando a las filas de la delincuencia organizada, del narcotráfico, de la violencia en todos los niveles, desde los que roban carteras o celulares en el autobús hasta los que secuestran, roban casas habitación o realizan espectaculares acciones violentas para obtener dinero. La solución de estas violencias no está en incrementar la violencia del Estado, en aumentar exponencialmente el presupuesto de guerra, la fuerza policial-militar y su tecnología, por lo que si el país no se ocupa de construir condiciones de paz integral (no sectorial) que reviertan la violencia estructural, la directa, la cultural y la simbólica, la militarización de una sociedad, como la que se presenta en los países con predominio de violencia directa, de poco o nada sirve para solucionar los grandes problemas nacionales y en cambio sirve de mucho para incrementar la espiral de las violencias.

Existe otro tipo de discriminación relacionada con la libertad de conciencia y discriminación con la religión. Aún en México muchas escuelas siguen persiguiendo y excluyendo a estudiantes de otras religiones, también siguen castigando y juzgando a niños y niñas de otras religiones porque no rinden honores a la bandera. Se trata entonces de una

libertad de conciencia que limita a las demás religiones, pero la religión dominante del país no es la única, es sólo otra más que enseña, entre otras cosas, la exclusión a los otros credos. Por tanto es una discriminación a las diversidades, entendidas en un amplio sentido en donde intervienen la diversidad social, la diversidad religiosa, diversidad política, diversidad étnica, diversidades particulares de las personas, por el color de piel, por sus capacidades diferentes, por cultura y por idioma, entre otras. Todas esas son las diversidades que se tienen en la sociedad mexicana, la cual es mega diversa pero a la vez mega excluyente.

Para comprender cómo las diversidades con todo y sus exclusiones se hacen presentes en las escuelas veamos a manera de ejemplo algunos datos de la Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencias en Escuelas de Educación Media Superior (ENEIVEMS)[9], con la que se demuestra que los niveles de intolerancia siguen siendo muy altos:

72% de los hombres y 65% de las mujeres reportaron haber experimentado algún tipo de agre-

[9] Tercera Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencias en Escuelas de Media Superior, 2014. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf

sión o violencia. De acuerdo con el resultado, la mayoría de los estudiantes se han sentido rechazados, insultados o excluidos. 30.3% del estudiantado no considera la escuela como un lugar seguro. Esta percepción es ligeramente más alta entre los varones que entre las mujeres (33.1% y 27.6%, respectivamente). Incluso, 35.2% de los estudiantes considera que su escuela es un lugar peligroso.

Los estudiantes que no les gustaría tener como compañeros a enfermos de sida: 54%; estudiantes que no les gustaría tener como compañeros a homosexuales: 52.8%; se tiene más de la mitad de los estudiantes que no les gustaría convivir o tener compañeros con capacidades diferentes: 51%; estudiantes que no les gustaría tener como compañeros a indígenas: 47.7%. Otro campo importante: estudiantes que no les gustaría tener como compañeros a personas con ideas políticas diferentes: 38.3%; estudiantes que no les gustaría tener compañeros de otra religión: 35%; estudiantes que no les gustaría tener como compañero a un extranjero: 31.6%. Estudiantes que no les gustaría tener como compañeros a los que tengan baja condición económica: 30.9%; y estudiantes que no les gustaría tener como compañeros a los de otro color de piel: 30.9%. Estos son niveles de intolerancia bas-

tante altos para estudiantes. Y la intolerancia de cualquier tipo es uno de los factores más importantes que hay para las exclusiones, para la generación de conflictos y para las violencias existentes en las escuelas.

Hay también otras dinámicas importantes concernientes a la intolerancia que tienen que ver, por ejemplo, con las formas de relación entre las parejas de adolescentes en las escuelas de educación media superior, donde hay manifestaciones de violencia en el noviazgo. Estas agresiones y violencias son similares a las presentadas en grupos familiares pero que son invisibilizadas, escondidas, aceptadas y naturalizadas, y que forman parte de la dimensión cultural.

Dentro de la dimensión cultural hay dos elementos importantes o componentes, uno que es la violencia simbólica o simbolismo de la violencia, y otro que es la violencia psicológica. Entonces se tiene que cuando esas parejas llegan a un desarrollo extremo de violencia, al mismo tiempo se están formando y desarrollando familias con altos grados de violencia, en las cuales se llega a mantener la violencia de por vida, en donde se separa la familia por violencia o en donde trasciende a lo social. Ignorar estas realidades con expresiones de

la misma violencia. La Encuesta ENEIVEMS presenta los siguientes datos sobre la violencia en el noviazgo: *me ha amenazado con golpearme* 4.4%; *me ha acusado de coquetear con otro* 24.7%; *ha difundido rumores falsos* 5.7%; *me ridiculizó o se burló de mí ante otros* 6.5%; *hizo algo para ponerme celoso (a)* 38.3%; *me prohíbe la amistad con mis compañeros* 21.9%; *me ha dicho que soy tonto (a)* 20.5%; y *me ha insultado* 17.9%. Tipos y formas de violencias psicológicas que van acompañadas de tonos de voz y palabras altisonantes que dan inicio a la violencia física. La potencialidad del diálogo y de los acuerdos no está funcionando.

Desde la mirada educativa, los datos en México sobre acoso escolar, violencias en la escuela y *bullying* son preocupantes. Por mencionar sólo uno: de acuerdo con un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México es el primer país con víctimas de *bullying* a nivel secundaria en el mundo (Crónica, 2014). Estas agresiones y violencias entre estudiantes, dentro y fuera de la escuela, de manera personal o virtual, son uno de los principales obstáculos para el buen desempeño de los escolares, a lo cual se suma el incremento del consumo de alcohol y drogas.

Existen otras formas de violencia no publicitadas por los medios de desinformación ni tampoco denunciadas por los estudiantes o padres de familia: el maltrato físico, emocional y simbólico que ejercen los profesores contra los estudiantes y que forma parte de la violencia silenciada, naturalizada y legitimada por medio de prácticas pedagógicas en el ámbito educativo.

En resumen, la multiplicidad de violencias expuestas en el contexto social y educativo son determinantes suficientes para comprender la existencia de condiciones de paz imposible, o de una insostenible paz positiva en el país, en el sistema educativo y en la escuela. Los dispositivos generadores de condiciones de paz imposible que se manifiestan dentro de las escuelas y aulas, pertenecen a estructuras mayores, y éstas, a su vez, a otras que conforman una totalidad sistémica.

En esta perspectiva de paz integral, las violencias y convivencias en el ámbito educativo están interrelacionadas con el contexto nacional, social, local, comunitario y familiar, con estructuras sistémicas violentas y pacíficas que inciden en los equilibrios y desequilibrios en la escuela y en el aula. Por ejemplo, es muy valioso para la educación contar con una buena infraestructura escolar,

pero existen violencias estructurales que trascienden los muros, los espacios, las funciones y las posibilidades del sistema educativo. ¿Qué hacer, por ejemplo, cuando las niñas y niños dejan de asistir a la escuela por no tener comida y transporte porque sus padres están desempleados?

La perspectiva teórica y metodológica sobre Paz Integral tiene como supuesto que la paz es imposible mientras tenga presencia la violencia en alguna de sus modalidades o tipologías. La propuesta de la integralidad de la paz permite construir en la dimensión estructural, cultural y simbólica, así como en el ámbito social, educativo y familiar, condiciones de convivencia dignas, justas y pacíficas que garanticen que la paz sea sustentable y duradera. En este sentido integral de la paz, la educación es determinante para la construcción de sociedades no violentas, solidarias y de gestión pacífica de los conflictos. Ello se concreta en las escuelas y aulas constructoras de paz, con la participación directa e inseparable de docentes, autoridades, padres/madres, tutores y estudiantes.

La Paz Integral desde el sistema educativo

El estudio, la investigación y la construcción de la paz tiene ámbitos globales, nacionales, re-

gionales, locales, comunitarios y domésticos; también son pensados y edificados desde el Sur, desde "abajo", desde lo subalterno, desde lo local, lo comunitario, lo autónomo. Además desde las instituciones del Estado, es decir desde "arriba", se impulsan distintos proyectos que tiene que ver con la paz, entre ellos la educación.

El Estado en México ha venido trabajando para la paz a través de varias instituciones, con distintos enfoques y con diferentes políticas. En 1989 creó la Dirección General de Derechos Humanos en México dentro de la Secretaría de Gobernación, un año después fundó la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) como un Organismo desconcentrado de dicha Secretaría (CNDH, 2015). Surgen a partir de 1990 las comisiones estatales de derechos humanos en calidad de organismos públicos descentralizados, con personalidad jurídica y patrimonio propios, teniendo por objeto principal la protección, observancia, promoción, estudio y divulgación de los derechos humanos establecidos por el orden jurídico mexicano.

Por su parte la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir del 2011, incluyó en los programas de estudio dentro de Educación Cívica, una

educación basada en el respeto a los derechos humanos, a la comprensión y valoración de la diversidad social en México y a la valoración de la democracia como forma de vida (SEP, 2012). En el programa de estudio, la educación para la paz es un tema asociado a la educación ambiental, los derechos humanos, la interculturalidad, la perspectiva de género, la salud, la sexualidad, el consumo ético, la educación económica y financiera, la educación vial, la transparencia y rendición de cuentas, la cultura de la prevención y el uso racional y ético de la tecnología.

El Programa sectorial de educación 2013-2018 de la SEP, se propone una educación integral libre de violencia, fortaleciendo la relación escuela padres de familia con aprecio y respeto a la diversidad cultural, la dignidad de la persona, con ideales de fraternidad e igualdad para todos. El curriculum de la educación básica tiene como premisa aprender a aprender y también aprender a convivir pacíficamente. Diálogo, libertad y convivencia democrática son ejes centrales de la retórica del curriculum.

Con el objetivo de reducir los niveles de violencia en la escuela y favorecer la convivencia, en 2014, la Subsecretaría de Educación Básica imple-

menta el Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE) a través de tres acciones importantes: Campaña social de convivencia sin violencia; material didáctico para alumnos y docentes; e historias de éxito sobre convivencia escolar. Estas acciones se instrumentaron con una fase de sensibilización; una de educación y otra de repercusión. El material didáctico sobre convivencia escolar consta de seis temas para ser trabajados una hora a la semana durante un semestre y funciona como extensión curricular de apoyo a la asignatura de Formación Cívica y Ética. Es decir que la educación para la paz es un tema más de tanto otros, que todavía no se posesiona de manera central en el modelo educativo.

En varias universidades del país se han creado asignaturas, cátedras, cursos, diplomados, especializaciones y posgrados relacionados con los derechos humanos, los estudios y la cultura para la paz. A pesar de la reciente creación, ya cuentan con experiencias de gran importancia para que en el futuro inmediato se potencialicen estos estudios.

En el Estado de México la Secretaría de Educación a través del Programa de Valores se ha ocupado de la convivencia armónica en el sector educativo. Varias redes y programas han sido

instrumentados en la entidad en el periodo de la actual gubernatura. El Seminario de la Cátedra UNESCO-México en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz (RIC/CP), participó en una parte del reconocimiento del problema, entendido como la necesidad emergente de disminuir y prevenir la violencia en las escuelas y construir convivencia pacífica desde la perspectiva teórica de la Paz Integral aplicada en el sistema educativo.

Se localizaron las fortalezas y sobre éstas, en colectivo docente, se implementaron de enero de 2013 a junio de 2015 una serie de alternativas transformadoras, que en su momento y para ese periodo fueron reconocidas por el Seminario de la Cátedra UNESCO-México en RIC/CP.

Algunas estrategias, herramientas, productos y procesos de formación con el objetivo de construir en el ambiente escolar y familiar condiciones objetivas y subjetivas vivenciales de convivencia pacífica posibles en las que tuvo participación directa el Seminario UNESCO, fueron:

– Un programa de "Maestría y Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar", para contribuir a la construcción de un país más justo, democrático y pacífico a través de la investi-

gación, la docencia y la difusión de la cultura y la educación para la paz.

– *Manual para Docentes Mexiquenses, Aprender a Vivir en una Cultura de Paz*, con el propósito de que los docentes reflexionen sobre la importancia que tiene el rol de constructores de paz a través de procesos de transformación pacífica de las manifestaciones de la violencia en el aula y en la escuela, así como del fortalecimiento de las múltiples expresiones de convivencia armónica que también se hacen presentes al interior de las instituciones educativas.

– *Manual para Estudiantes Mexiquenses (Secundaria-Bachillerato)*, con el objetivo de disminuir progresivamente la violencia de cualquier tipo e intensificar todos aquellos valores que coadyuven a la Educación para la Paz Integral, tejiendo relaciones responsables y pacíficas para aprender a convivir en los escenarios escolares mediante una participación activa, con aprehensión de los derechos humanos, con diálogo y negociación pacífica de conflictos y con una construcción colectiva de normas para propiciar la formación de ciudadanos integrales.

– *Manual para Estudiantes Mexiquenses (Formación inicial),* con el propósito de ayudar a ga-

rantizar el desarrollo armónico en los estudiantes a través de sencillos ejercicios, canciones y cuentos escritos[10] especialmente para ellos, para que puedan conocer y reconocer sus derechos humanos como estudiantes, identificar que existen diferentes tipos de familias, distintos tipos de violencia en la escuela y que los valores como la igualdad y la amistad les ayudarán a resolver conflictos cuando son identificados y gestionados a tiempo.

– *Manual para Familias Mexiquenses*, el cual pretende ser una herramienta para que las madres, padres y tutores promovamos y fortalezcamos la convivencia familiar armónica con nuestros hijos y tutorados, resolvamos y transformemos pacíficamente los conflictos presentados en el seno familiar, contribuyendo positivamente en la educación para la paz de los estudiantes en el hogar y en la escuela, mejorando su desempeño académico y la comunicación con ellos en plena responsabilidad compartida con la escuela.

A partir de enero de 2013, la Secretaría de Educación del Estado de México implementó la Maestría y el Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar aceptando 59 alumnos, todos

[10] Cuentos escritos por Diana, Sofía y Luis Martínez. Voces, musicalización y producción de audiocuentos: Los botes cantan.

son profesores en activo que implementan en sus aulas la convivencia armónica como aprendizaje para la escuela y para la vida.

La Educación para la Paz y la Convivencia Escolar en México, tiene como base una visión integral acerca de la calidad de la educación, que la UNESCO viene desarrollando activamente a través de las metas de *Educación para Todos,* y de una educación de calidad en los distintos niveles de los sistemas educacionales; promoviendo una educación para la convivencia y la paz, entendida como un bien público, un derecho humano fundamental y una responsabilidad del conjunto de la sociedad.

Para la UNESCO (2008, p. 33):

> "Desde una visión de derechos, una educación es de calidad si los estudiantes tienen la oportunidad de conocer y vivenciar dichos derechos, lo que significa aprender no sólo conocimientos y habilidades, sino sobre todo, desarrollar valores, actitudes y comportamientos acordes a ellos".

Conocer y encarnar valores como el respeto, la tolerancia y la amistad cívica, fundamentos de la paz social, es entonces parte fundamental de lo que la UNESCO entiende por una educación de "calidad para todos". Es una nueva visión de la educación basada en el reconocimiento y respe-

to a la diversidad, en la resolución pacífica de los conflictos y en la construcción de Paz.

> "Es aceptar que la diversidad es la norma y no una excepción, es el punto de partida para desarrollar sistemas educativos inclusivos, es decir, sistemas que asumen la tarea de transformar las escuelas y entornos de aprendizaje para responder a la diversidad de los estudiantes en forma proactiva y concebir las diferencias individuales, no como problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje" (UNESCO, 2009).

En este tenor, y respondiendo al compromiso social del Gobierno del Estado de México, iniciamos el posgrado para contribuir desde la academia a formar investigadores comprometidos con la realidad social de nuestra entidad, apegados a los postulados de la Cultura de Paz de la UNESCO, así como a todas las elaboraciones teóricas y experiencias prácticas existentes en América Latina y en México sobre educación para la convivencia pacífica.

La Maestría y el Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, tienen un carácter flexible y organizan sus actividades académicas a partir de tres ejes obligatorios: 1) teórico, 2) disciplinario y 3) investigación.

1. Eje teórico: cuyas unidades de aprendizaje tienen como propósito reflexionar sobre las teorías, los conceptos y las categorías propias de los estudios de la paz. Estas unidades de aprendizaje abordan los estudios de educación para la paz en general; conflictos, violencias y mediación escolar; así como la diversidad cultural y la educación para la paz.

2. Eje disciplinario: con estas unidades se pretenden otorgar los fundamentos y la comprensión de los temas considerados pilares en la educación para la paz y la convivencia pacífica. Estas unidades de aprendizaje tratan sobre educación en derechos humanos y paz, educación para la paz en México, construcción de paz y convivencia armónica en la escuela.

3. Eje de investigación aplicada: a través de talleres proyecta una formación investigativa relacionada directamente con la praxis constructora de paz y de convivencia armónica en la escuela. Son talleres formativos en el mismo proceso de conocimiento de las realidades en la escuela, así como de incidencia en las condiciones adversas y de armonía existentes en el aula y en la escuela. El primer taller se aboca a la elaboración del proyecto de investigación aplicada; siguen métodos de investigación para la paz; también se capaci-

tará en el manejo de software cuanti y cualitativo para facilitar las tareas de organización, análisis de información y generación e interpretación de diferentes tipos de resultados; se desarrollarán los proyectos aplicados y se concluirá con la tesis.

Se considera un plan de estudios flexible por la reducción de la carga académica presencial en el aula, otorgando prioridad al trabajo de investigación, a sus métodos y técnicas. Su flexibilidad, también permite al alumno acreditar unidades de aprendizaje, cursos, seminarios o talleres en otras instituciones nacionales y extranjeras, previa autorización del Comité Académico del Posgrado. El único eje con estructura seriada obligatoria, es el de investigación aplicada.

Con toda la formación teórica y práctica del posgrado, así como con la investigación, se propone formar profesionales con alto nivel académico para la investigación de conflictos y construcción de paz en el medio educativo desde la perspectiva de los Derechos Humanos, la interculturalidad y la educación para la paz; con capacidad para realizar aportaciones originales en lo teórico, metodológico y analítico, lo que les permitirá instrumentar programas de intervención educativa para la convivencia escolar armónica, a partir de competen-

cias que integren los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de educación para la paz.

Esta pequeña tarea la impulsamos y desarrollamos en este programa de posgrado a través de teoría para la acción en el aula, en la escuela y, en general, en el ámbito educativo. Teorías que se acompañan de prácticas, de metodologías y de paradigmas también muy latinoamericanos, como la investigación acción participativa, el diálogo cultural y la etnografía para la paz y la diversidad cultural. Es decir que delineamos un proyecto educativo de constructores de paz que integre las bases generales de la cultura y la educación para la paz, con los valores y principios para la convivencia escolar; concretando, de esta manera, la paz integral y participativa de comunidades educativas que comienza en el salón de clase, pero que se proyectan a la familia y a la sociedad en el Estado de México.

El reto, hasta donde fue posible, consistió en formar investigadores de educación para la paz en procesos de construcción directa en conflictos y de convivencia escolar pacífica, reiterando que los métodos de investigación privilegiados fueron la etnografía para la paz, la interculturalidad y la democracia, y el método de investigación acción par-

ticipativa para conflictos y construcción de paz.

¿Será posible investigar y construir paz desde enfoques decoloniales en el sistema educativo formal? ¿O por lo menos desde perspectivas de pensamiento crítico latinoamericano?

Es difícil que las burocracias del gobierno y de las universidades comprendan y respeten la esencia de los estudios y la praxis de la paz que exigen respeto real por la diversidad, lucha por la justicia, democracia verdadera, libertad de pensamiento, de opinión y de manera importante libertad para la investigación. Ello requiere que los responsables del gobierno y de la universidad de un programa de paz, tengan formación teórica, empírica y compromiso real con la justicia social y la paz. La politiquería, el autoritarismo, la represión y la simulación tanto a sus superiores como con los estudiantes y la sociedad, son maneras ficcionales de paz y de violencia institucional.

Múltiples son las formas de las violencias que tienen manifestaciones explícitas e implícitas en el posgrado de educación para la paz. Veamos a manera de ejemplo tres revelaciones. Docentes sin formación en conflictos y paz "enseñando" a estudiantes que tienen formación en los temas y que su práctica se centra en el conocimiento y partici-

pación en la transformación de ambientes violentos a pacíficos.

Otra de las manifestaciones típicas de la violencia cognitiva se expresa en la irrestricta y exclusiva aplicación del "método científico" positivista. El formato establecido para la tesis es una plantilla que además de corresponder a las ciencias naturales, mecaniza el aprendizaje y el conocimiento, impidiendo la mínima posibilidad de recreación crítica del saber del estudiante, y de aplicar en la realidad el "giro epistemológico" del paradigma de los estudios para la paz.

Pero el autoritarismo institucional, que es otra de las expresiones de la violencia sistémica, se concreta también en los exámenes de grado con sinodales que no tienen conocimientos teóricos y prácticos de educación para la paz. Los jurados (diciembre 2015 y enero 2016) cuestionaron a los sujetos transformadores de las violencias en las escuelas a partir de los preceptos teóricos clásicos de las ciencias sociales, desde perspectivas violentológicas y desde el método positivista. Los supuestos poseedores del conocimiento, de la ciencia y de la metodología, concedieron tan solo de 15 a 20 minutos para que los egresados expusieran su trabajo, y enseguida dedicaron su tiempo a criti-

car desde el positivismo religioso las "deficiencias" teóricas, metodológicas, conceptuales y analíticas de la tesis, pretendiendo "demostrar" que el sustentante sabe menos que ellos.

Que gran violencia para un posgrado que se diseñó a partir del respeto al saber y al conocimiento de los sujetos transformados y transformadores en procesos reales educativos, donde los sentí-pensantes (en el sentido de Fals Borda) tienen mucho que decir y que aportar a la educación de México y de América Latina en la transformación pacífica de los conflictos y en la recreación de ambientes armónicos en la escuela, la familia y la sociedad. Se perdió la gran oportunidad de sistematizar dialógicamente esa gran experiencia que han aquilatado los sujetos transformadores de violencias y de generación de ambientes armónicos en la escuela, para re-aprender en esa dinámica de investigación acción participativa del quehacer por la educación para la paz y volver a interactuar desde la no violencia en el escenario educativo.

¿Tendrá algún valor la educación para la paz si no se vincula estrechamente con la experiencia y el proceso teórico-práctico? Sin duda que las teorías para la paz no tienen sentido si no se enlazan con procesos prácticos de transformación

de realidades adversas a la convivencia pacífica, lo demás, será parte de la sociedad del espectáculo. Silenciar voces y experiencias de constructores de paz es parte de la violencia epistémica que se presenta mediante procesos totalizadores que recurren a la contemplación espectacularizada de las reglas de la ciencia, negando otras posibilidades de esperanza y transformación de "otro mundo posible" y necesario.

El subsistema educativo es parte integral mediante la educación para la convivencia armónica, los Derechos Humanos y la interculturalidad. Es por ello que desde la escuela se debe aportar a la construcción de paz integral, sustentable y duradera. Una construcción de paz desde las aulas, en esa convivencia cotidiana de estudiantes, profesores, autoridades y administrativos. En ese camino, y para ese propósito de paz integral, reiteramos que tendrá que participar el Estado con todas sus instituciones, la sociedad civil, todas la culturas y, en general, toda la población. Es decir, la paz integral es participativa y sistémica, en el sentido no de sistema político, sino del enfoque científico de sistemas en el que todos somos miembros de uno o varios sistemas o subsistemas como el familiar o educativo, que interactúan

entre sí con autorregulación a estímulos externos que sirven también de aprendizajes, pues la manera de cambiar el mundo violento por uno pacífico es con la multiplicidad de procesos y transformaciones emancipatorias personales y colectivas específicos.

En otro capítulo analizamos la educación decolonial no oficial que las comunidades indígenas mayas vienen desarrollando en el sureste de México.

Síntesis conclusiva

En el presente capítulo explicamos algunas generalidades que desde la perspectiva de la paz integral denotan condiciones imposibles de paz por los contextos predominantes de violencias, los que obstaculizan procesos de enseñanza, aprendizaje y estadía armónica en la escuela.

Se reflexionó en torno a las diferentes violencias, sus causas y consecuencias para los implicados directos, así como sus sujetos y entornos inmediatos. También se expusieron algunos ejemplos cuantitativos y cualitativos para explicar al lector que no existen violencias aisladas, sino que están vinculadas con las realidades violentas que se viven en el país, mismas que se manifiestan en diferentes contextos sociales como la escuela.

Desde estas situaciones violentas, propias de México y de América Latina, se han dado las suficientes evidencias para fundamentar la existencia de condiciones de paz imposible, la cual exige comprensiones teóricas y analíticas integrales que permitan forjar políticas públicas y gubernamentales de paz integral, sustentable y duradera.

Se plantea la construcción de una paz integral porque no tiene que ser una paz solamente reducida a ciertos aspectos y ámbitos de la vida, sino que se complementa de un todo y en todos los aspectos. De lo contrario se construirá una paz frágil, vulnerable y negativa. Esta paz integral está condicionada a que haya justicia, libertad, respeto a los derechos del otro, a la democracia y a la interculturalidad. A partir de estos argumentos teóricos y analíticos de paz integral, se induce a la acción participativa de los actores sociales en los sistemas y subsistemas existentes en el país, haciendo de la paz un proceso interactivo y transformador.

Debido a las consecuencias negativas de la violencia estructural, directa, cultural y simbólica manifestadas de manera general en el debilitamiento de la economía nacional, en el nivel micro en la desmejora económica y en el agotamiento

del capital social y familiar, con afectaciones también en el subsistema educativo (escuela, aula, profesores, autoridades, administrativos y padres de familia), se torna emergente la formulación de políticas públicas sobre educación para la paz, y la convivencia armónica en todas las esferas de la sociedad y en particular para la educación.

Para revertir los contextos adversos anotados, se precisa de repensar el desarrollo y la educación de manera distinta al modelo económico de desarrollo capitalista que el Papa ha cuestionado en la Encíclica No. 34 por injusto, inequitativo, fabricante de pobreza y de grandes desigualdades humanas. Una educación que responda no a las directrices de organismos internacionales, sino a las necesidades y condiciones sociales, económicas, culturales, políticas y ambientales del México actual, que tenga como referente el horizonte epistémico de la justicia social, la democracia y la paz, con una apertura del conocimiento que promueva otro desarrollo basado en el diálogo de saberes como un valor contextual de no violencia y de verdadero reconocimiento y convivencia de la diversidad social, cultural, étnica y lingüística, así como de todas las diversidades particulares y singulares existentes.

Construir la paz integral es ni más ni menos que pensar en una educación y un desarrollo para la vida y la felicidad, y en ello la universidad aún no asume a plenitud su compromiso social humanitario de educar para la convivencia pacífica en la diversidad, desarrollar pedagogías de paz para la gestión no violenta de los conflictos, promover ejemplarmente la democracia y sembrar en los corazones y mentes de los universitarios el respeto a la naturaleza.

Bibliografía

Arriaga M. J. (s/f). *Impacto de las políticas educativas en la identidad docente*. Recuperado de: http://ece.edu.mx/ecedigital/files/ArticuloJuany.pdf

Bourdieu, P. (1999 [1997]). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. & Passeron, J.P. (2014 [1970]). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Fontamara.

Castells, M. (2001). *La Era de la Información: Economía, sociedad y cultura. Vol. III: Fin de Milenio*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.

Comisión Nacional de Derechos Humanos, México (2015). *Antecedentes*. Recuperado de: http://www.cndh.org.mx/Antecedentes

CONEVAL (2015). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México 2014*. Recuperado de: http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/IEPDS_2014/IEPDS_2014.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, (2013). *Medición Multidimensional de la Pobreza 2013*. México: CONEVAL.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) & Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) (2012). *Reporte sobre la discriminación en México 2012*. Recuperado de: http://www.conapred.org.mx/

Crónica, (2014). México, primer lugar en casos de bullying en secundarias: OCDE. Disponible en: http://www.cronica.com.mx/notas/2014/809578.html

Cruz, C. A., Fumarulo, Ruggiero, Poscetti, Dell'Olio. (2015). *México la Guerra Invisible. Historias, cifras, y negocios de los carteles criminales y la impunidad de las mafias mexicanas*. Informe a cargo de Pace per il Messico México por la Paz. Italia - México.

Cruz, J. D. y Fontan V. (2014). Una mirada subalterna y desde abajo de la cultura de paz. Revista Ra Ximhai Volumen 10 número 2 enero-junio, pp. 135-152.

Dei, G., (2000). Rethinking the role of indigenous knowledges in the academy. *International Journal of Inclusive Education*, 111-132.

Fontan, V. (2013). *Descolonizando la Paz*. Cali. Pontificia Universidad Javeriana Cali: Edi. Sello Javeriano. Traducción Claret Cicneros.

Fontan, V., (2012). Replanteando la epistemología de la Paz: El caso de la descolonización de paz. *Revista Perspectivas Internacionales. Ciencia política y relaciones internacionales* 8 (1) enero-junio, pp. 41-71.

Galtung, J. (1966). *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporáneas*. Buenos Aires: Eudeba.

Graveline, F. J., (1998). *Circle works: Transforming Eurocentric consciousness*. Halifax, Nova Scotia: Fernwood Publishing.

IEP (2015). *Índice de Paz México 2015. Un análisis de la dinámica de los niveles de paz en México*. Oxford: Instituto para la Economía y la Paz.

INEGI (2015). *Estadísticas a propósito del día del niño (30 de abril)*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/ni%C3%B1o0.pdf

INEGI (2015b). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_09_7.pdf

Institute for Economics and Peace (2015). *Research institute in Australia*. Disponible en: www.economicsandpeace.org

Iseke-Barnes, J., (2003). Living and writing indigenous spiritual resistance. *Journal of Intercultural Studies*, 24, pp. 211-238.

Illich, I. (1980). Por un desacoplamiento de la paz y del desarrollo. Discurso inaugural de la primera reunión de la *Asian Peace Research Association*. Yokohama, 1 de diciembre de 1980.

Magnusson, J., (2004). Feminist martial arts: Embodying the politics of anti-vio-Lence. Paper presented at the *American Educational Research Association*, SIG on Applied Semiotics. San Diego, CA.

Manzanos Bilbao, C., (1999). *El grito del otro: arqueología de la marginación social*. España: Tecnos.

OXFAM (2015). *Desigualdad Extrema en México. Concentración del Poder Económico y Político*. México: Iguales.

Richmond, O. (2011). Resistencias y Paz Postliberal. *Relaciones Internacionales*, 16, febrero. GERI-UAM.

Sandoval, E. A., (2013). *Educaciones interculturales en México* (pp. 21-22). Argentina: Estudios Sociológicos Editora.

Senado de la República. (2015). "Senado recibe el informe anual 2014 del Registro Nacional de Personas Extraviadas o Desaparecidas". Miércoles, 02 de Septiembre de 2015 14:17. **Número-004.** *LXIII Legislatura. Coordinación de comunicación social*. Recuperado de: http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/22593-senado-recibe-el-informe-anual-2014-del-registro-nacional-de-personas-extraviadas-o-desaparecidas.html

SEP (2012). *Planes de estudio 2011*. México: SEP.

Smith, L. T., (2001). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London, UK: Zed Books Ltd.

Tortosa, J. M., (2011). *Maldesarrollo y mal vivir. Pobreza y violencia a escala mundial.* Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales.* 33ª reunión, París del 3 al 21 de octubre de 2005.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2008). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de Amé-*

rica Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) OREALC/UNESCO. Santiago de Chile.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2009). *Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. España.

Unicef (2014). *Alcanzar los Objetivos del Milenio con equidad, una mirada desde la infancia y la adolescencia en México*. Recuperado de: http://www.unicef.org/mexico/spanish/UN_ODM_web.pdf

UNICEF (2014). *Trabajo infantil*. Recuperado de: http://www.unicef.org/mexico/spanish/17044.htm

Von Bertalanffy, L. (1989). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wallerstein, I. (2006). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.

III. Educación indígena autónoma para la paz

Yo soy como soy y tú eres como eres.
Construyamos un mundo donde yo pueda ser
sin dejar de ser yo, donde tú puedas ser
sin dejar de ser tú, y donde ni yo ni tú obliguemos
al otro a ser como yo o como tú.

Subcomandante Marcos.

Durante los últimos 20 años, otro de los aspectos de mayor relevancia que afecta a la población indígena es la educación intercultural. Por una parte, el debate y la praxis giran en torno a considerar la interculturalidad oficial como otra manera de subordinación y sometimiento de los pueblos indígenas al sistema dominante, enmascarada dentro del reconocimiento formal, más no real, del *otro.* De esta manera, el Estado en México utiliza nuevas formas para controlar y someter la diversidad cultural a través de la política de la interculturalidad neoliberal, recreando patrones de dominación y

sometimiento de los indígenas al sistema capitalista sin que exista una política y una acción que revierta la violencia estructural y la violencia cultural sistémicas y sus manifestaciones más visibles: indiofobia, exclusión, marginación, discriminación, represión, despojo de tierras y recursos naturales en territorios de los pueblos indígenas.

Este contexto violento de culturas dominadas, grupos sometidos a la dinámica global y la modernidad que los despoja de su cultura y sus recursos, es el escenario común que viven los pueblos indígenas en todo el mundo. Ignorar la realidad de los pueblos y su manera de habitar el mundo forzándolos a entrar en la política, la cultura y educación dominantes, los condena a repetir los patrones de dominación de la vieja colonización, ahora con nuevos mecanismos de imposición vía Institucional.

En otro sentido, la interculturalidad tiene que ver con la relación Sociedad-Estado-Pueblos Indígenas en sus dimensiones discursivas, pero principalmente prácticas. Varias son las experiencias de educación intercultural construidas por los propios pueblos indígenas en México, circunscritas en los movimientos sociales identitarios y políticos. De ello trata la presente capítulo; analiza,

desde la perspectiva crítica de la noviolencia y la paz otras, la discursividad y la praxis de la educación zapatista, impulsada y desarrollada por las comunidades indígenas en resistencia como parte de la política de autogobierno y autonomía que construyen en los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) en el Estado de Chiapas, sureste de México, al margen de la racionalidad moderna/colonial del Estado mexicano y de la educación intercultural oficial.

Desde los estudios para la paz y los conflictos, la perspectiva de este capítulo se orienta a la decolonización teórica y epistemológica de la paz, tomando como referente principal el proceso endógeno de construcción de paz integral que, para el caso de análisis, los pueblos zapatistas vienen impulsando de manera sostenible mediante el ejercicio autonómico *desde abajo*, en sus regiones, a través de sus juntas de buen gobierno, con sistemas de salud, producción, justicia, comunicación y educación propios, con resolución dialogada y pacífica de conflictos a partir de sus historias, sus culturas y sus territorios. Es decir, de un pensamiento y una praxis de justicia y de paz que abarcan todos los ámbitos de la vida espiritual y material de los indígenas.

Educación intercultural decolonizada para la paz

En la sociedad occidental, el monopolio y la hegemonía del poder, del conocimiento, del saber y de la ciencia, tiene una de sus expresiones en la escuela, en las instituciones universitarias, en los institutos y centros de investigación, a través del trabajo individual o colectivo de científicos de las distintas disciplinas. En su generalidad, lo que se investiga, los procesos, los resultados y sus aplicaciones, son de carácter sistémico, es decir que están al servicio del sistema capitalista neoliberal. Aplican religiosamente el "método científico", y sus categorías, conceptos, teorías y epistemologías se reducen al reconocimiento y seguimiento de autores y pensamiento eurocéntrico y norteamericano llamados "clásicos". Esto también acontece con paradigmas y prácticas de la paz, la interculturalidad, la multiculturalidad, la pluriculturalidad, los conflictos y la diversidad cultural, en sentido amplio y de manera particular en el ámbito educativo, donde se recitan autores y teorías de escasa incidencia para comprensión y transformación contextual de la región llamada Latinoamérica.

Esta dinámica tiene que ver con lo que se denomina la colonialidad de la educación y la cien-

cia en nuestros países, que por ser dominante y dominadora, desconoce otras educaciones, otras formas de hacer ciencia, otras maneras del conocimiento, otros autores, cuyos pensamientos, formas de investigar la realidad y práctica social, cuestionan y ponen en crisis la ciencia positivista, sus categorías, conceptos, teorías y praxis, por lo que son excluidos y no reconocidos por las instituciones y la ciencia oficial, subsistiendo en la periferia del conocimiento.

Uno de los cimientos filosóficos de la ciencia eurocéntrica, cuyo referente "es la combinación del etnocentrismo y el sociocentrismo europeo que se han pretendido imponer como paradigma universal de la historia, el conocimiento, la política, la estética y la forma de existencia" (Restrepo y Axel, 2010, p. 135), es considerar a sus "categorías" como verdaderas, como las únicas científicas y de carácter universal, las cuales deben servir de punto de partida en la investigación y en el conocimiento de la realidad, es decir, de lo abstracto (las categorías) a lo concreto (la realidad). En sentido crítico y dentro del mismo pensamiento occidental, Carlos Marx planteó que el pensamiento tiene que ver con realidades histórico-estructurales, donde el origen del pensar está en lo concreto.

De esa realidad se construye lo abstracto con categorías simples y complejas, lo que fue expresado en la concepción materialista de la historia de que "No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia" (Marx y Engels, 1970, p. 25). De esta manera las ideas, el pensamiento, las categorías, los conceptos, surgen de la relación social de los hombres. Podemos matizar que esta producción abstracta se entreteje con la vida material, social, económica, política y cultural de las personas o colectivos.

Para el caso del presente texto, el cuestionamiento va en el sentido de pensar un concepto universal de paz, así como también un concepto y por supuesto una política intercultural única, proponiendo en sentido pluri-versal una educación intercultural decolonizada para la paz que se deslinde del paradigma global imperial/colonial y construya los propios de los países que han sufrido la imposición cultural y educativa universalista mediante otras miradas, que correspondan a epistemologías no-occidentales, hasta ahora negadas e inferiorizadas en relaciones interculturales desiguales. La matriz del análisis se basa en una antropología no oficial, no hegemónica. Más concretamente y en sintonía con la praxis del siste-

ma educativo zapatista, podemos decir que es un intento de antropología no sólo anti-hegemónica sino decolonizada, que tiene como guía los tres niveles planteados por Restrepo y Escobar (2005): epistémico, social e institucional.

Este ejercicio tiene que ver con una alteridad a las formas de construcción de conocimientos sociales, cuyas prácticas y subjetividades están condicionadas al poder, a los procesos de colonialidad del pensar, del saber, del sentir (Mignolo, 2003) y de la naturaleza (Walsh, 2007), es decir a lo que los estudiosos de la modernidad/colonialidad denominan subalternización de los conocimientos y culturas de los grupos oprimidos y excluidos en la globalización. Se pretende entonces contribuir en la construcción del conocimiento social *desde abajo*, cuyo potencial teórico, metodológico y analítico se sustenta en la validez de los conocimientos y de la praxis de los sujetos colectivos, comunidades y pueblos indígenas, lo que de manera ineludible cuestiona no sólo las ciencias sociales institucionalizadas en su papel colonizador, sino el poder en sus dimensiones del sistema mundo moderno, colonial e imperial en el plano nacional, estatal, regional, local y comunitario.

Esta perspectiva de análisis de una educación intercultural crítica decolonizada para la paz se inscribe en el pensamiento crítico latinoamericano no controlado, al "políticamente incorrecto", pues hay también un pensamiento crítico formal, sistémico, controlado, eurocéntrico, colonizado y "políticamente correcto". Este pensamiento crítico intercultural y de educación decolonizada para la paz cuestiona al sistema por su violencia estructural, por su violencia cultural, por las injusticias y desigualdades sociales extremas. Es crítico porque va a la esencia de los fenómenos para explicar sus causas; la crítica radical no es de retórica lingüística, es fundamentada, es conceptual, y de manera determinante se compromete en la transformación de la realidad, con horizontes emancipadores que tienen su máxima expresión en el paradigma de la decolonialidad.

Aludimos a una interculturalidad crítica decolonizada en el sentido en que lo expone Catherine Walsh:

> La interculturalidad es un proyecto que por necesidad convoca a todos los preocupados por los patrones de poder que mantienen y siguen reproduciendo el racismo, la racionalización, la deshumanización de algunos y la súper y sobrehumanización de otros, la subalternización de

> seres, saberes, formas de vivir. Su proyecto es la transformación social y política, la transformación de las estructuras de pensar, actuar, soñar, ser, estar, amar y vivir (Walsh, 2009: 15).

La interculturalidad y la paz decolonizadas proponen un giro decolonial para subvertir la hegemonía discursiva y la praxis del sistema-mundo moderno/colonial, por lo que no plantean solamente el reconocimiento y la inclusión del *otro*, sino la transformación estructural del poder, de las formas, mecanismos, estructuras, instituciones y prácticas en que se sustentan la explotación, la marginación, la exclusión y dominación de una élite económica y política sobre la mayoría de la población. También se proponen decolonizar el saber, el ser y la naturaleza, las cuales se encuentran íntimamente relacionadas con las estructuras actuales de dominación coloniales y modernas. La imposición de formas hegemónicas de pensamiento, de investigación, de interculturalidad y de paz, revelan el desconocimiento, la invisibilidad, el menosprecio y la marginación de otros saberes diferentes al occidental, constituyendo un pensar y un hacer que violentan incluso la misma retórica de la paz y de la interculturalidad en categorías básicas como las de "reconocimiento",

"respeto", "igualdad", "diálogo de saberes", "libertad de pensamiento". Al respecto, Boaventura de Sousa (2009, p. 12), con un sentido de profundidad plantea que "no habrá justicia social global si no hay justicia cognitiva global", puesto que "los procesos de opresión y de explotación, al excluir grupos y prácticas sociales excluyen también los conocimientos usados por esos grupos para llevar a cabo esas prácticas".

Interpretando a de Sousa en otro sentido, la injusticia social se encuentra relacionada con la injusticia epistemológica, con la injusticia socioeconómica, con la política y el poder que se expresan en el no reconocimiento real de "lo otro", excluido por la colonialidad y la modernidad. Viene al caso mencionar el libro *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)* de Santiago Castro-Gómez (2010), donde demuestra que la violencia ejercida por el colonialismo europeo en el mundo no fue solamente física y económica sino también epistémica, cuestionando las bases del pensamiento e investigación de la ciencia hegemónica occidental y sus supuestos científicos.

En el terreno de las relaciones entre las culturas, la política neoliberal intercultural es fun-

cional. Es una interculturalidad relacional que se construye en función del sistema, que da prioridad al enunciado de "diálogo cultural", desconociendo los conflictos sociales, económicos, religiosos, culturales, políticos y étnicos entre el Estado, la sociedad mestiza, los pueblos indígenas y afrodescendientes. Es la falacia de un diálogo de iguales, como señala Raúl Fornet:

> No hay que empezar (por ello) por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc., que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo. (Fornet, 2004: 67).

El marco general del diálogo y de la convivencia intercultural que pone en práctica es la cultura occidental en tiempos neoliberales, es la negación real de las otras culturas. Es**,** contradictoriamente al discurso, una interculturalidad monocultural que ni siquiera llega al sistema educativo convencional, a los funcionarios y empleados de la

burocracia, a las instituciones del Estado y a los otros no indios. Un ejemplo de interculturalidad funcional son algunas las universidades interculturales oficiales. En ellas, al igual que en el sector oficial, hay un reconocimiento formal más no real de "los otros", de las diferencias étnicas, sociales, religiosas y culturales.

Una muestra de ello son las estructuras jerárquicas universitarias, la predominancia de profesores mestizos, el diálogo intercultural dirigido y controlado por las autoridades y la academia mestiza, los planes y programas de estudio cimentados en la concepción occidental, la carencia de un verdadero "diálogo de saberes", etc. En el mejor de los casos recopilan y clasifican desde la perspectiva eurocéntrica expresiones autóctonas lo más exóticas posibles. En otros casos, junto con otras instituciones del Estado, folklorizan la interculturalidad con desfiles, manifestaciones artísticas, conmemoración de fechas como el "día de la raza", el "día del encuentro de los dos mundos", el "día de los pueblos indígenas", el "día de la mujer indígena", el "día de la diversidad", el "año nuevo indígena" etc. Esta educación pública intercultural estandarizada y autoritaria consagra, en nombre del reconocimiento de las culturas, los dispositivos más sofisticados de los discursos y de

las acciones discriminatorias, excluyentes, racistas y dominadoras del Estado para con los pueblos indígenas, afrodescendientes y demás culturas de matriz no occidental.

Varias son las maneras de comprender y de vivir la realidad de las violencias, los conflictos y la construcción de las paces en los espacios cotidianos y en la escuela. A partir del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el sureste mexicano en enero de 1994, y con la exponencial espiral de las violencias ejercidas por organismos del Estado, de los narcos y de la delincuencia común, en México se habla de paz, se pide la paz, hay movilizaciones por la paz, se exige la paz con un rotundo no a las violencias. Es por ello que surgen organizaciones que enarbolan las banderas y las luchas por la paz, afloran pensamientos, iniciativas y prácticas que de manera ingeniosa buscan unir la palabra, el pensamiento y el sentir de hombres y mujeres que viven inconformes, que cuestionan y se oponen a la violencia estructural, económica, física, cultural, étnica, política, religiosa, homofóbica y de género; así como a todas las injusticias que obstaculizan el vivir ciudadano en la cotidianidad del trabajo, estudio, empleo, diversión y convivencias sociales

y familiares. Todas estas subjetividades y dinámicas por la paz, con distintas intensidades y dimensiones, las podemos condensar en la búsqueda de una paz duradera e integral con base en la justicia, la libertad, la democracia.

Sin embargo, la retórica y la praxis del poder y sus instituciones, entre ellas la escuela, son la de la paz hegemónica, caracterizada por ser una paz etnocéntrica europea y norteamericana, con la perspectiva de mantener las condiciones actuales conservando en sus entrañas el pensamiento y la práctica colonizadora y colonizante, de dominación. Definido por César Manzanos, […] el tipo de etnocentrismo occidental ha estado caracterizado por su actitud prepotente frente al resto de las culturas, y esto es lo que lo convierte en un tipo de etnocentrismo excluyente, colonizador, impositivo y aniquilador de la diversidad étnica y cultural en el planeta (Manzanos, 1999, p. 18).

El etnocentrismo de la cultura de la paz occidental se fundamenta en toda una ideología, un pensamiento, una teoría, una metodología y una praxis que se auto considera la más avanzada, civilizada, desarrollada, democrática y pacífica, por lo que se adjudica ser el modelo y ejemplo de paz y desarrollo en todos los aspectos de la vida

moderna. El marco de referencia de la paz hegemónica en su dimensión jurídica lo encontramos en la cantidad de instrumentos legales que los organismos internacionales han elaborado y promueven para el mundo entero, así como también en las Constituciones de cada país. A pesar de esa amplia gama de instrumentos legales, las violencias entendidas en sentido amplio siguen su curso.

La paz neoliberal corresponde a la tradición homogeneizante y universalista de la cultura occidental, que mediante la acción aculturalista se impone y domina para que todas las otras culturas "dialoguen" y se transformen a imagen y semejanza del modelo de vida "superior" y, de esta manera, puedan vivir en paz. Esto se sintetiza en la política, la ideología, los planes y programas de "desarrollo para la paz", basado en el "mal desarrollo" (Tortosa, 2011) hegemónico, que desconoce y en sus aplicaciones devasta los "desarrollos" comunitarios, indígenas, campesinos, locales, regionales y subalternos. En el plano educativo se manifiesta con el menosprecio, desconocimiento y represión a los diversos sistemas de educación alternativos que indígenas, campesinos y sectores populares persisten en construir.

Esta cultura de paz con matriz occidental, al igual que en el discurso intercultural, "reconoce" en su perorata a las otras culturas, pero en su esencia y praxis se comporta de manera exclusiva y excluyente de las demás culturas de paz, y sólo acepta aquellas que son afines, las que se enmarcan en sus concepciones y visiones del mundo, y a las que respetan y aceptan los decálogos de paz impuesta. Es una interculturalidad que a través de instituciones y de mecanismos del Estado promueve desde arriba, desde el poder, de manera vertical, la inclusión subordinada y controlada de las otras culturas y de todos los excluidos para mantener las condiciones desiguales y de dominación en que se sostiene el sistema moderno/colonial. Es una política intercultural, en palabras de Solano Campos (2013), burocrática que forma parte del aparato de control estatal a partir de una concepción étnica universalista, apolítica y abstracta.

Manifestaciones típicas de hegemonía de la paz neoliberal son los discursos, las políticas y los programas que el "mundo desarrollado" le impone o sugiere a los países, gobiernos, políticos o a sectores en "desarrollo", o a académicos sobre la paz que tienen que instrumentar. Cultura de paz hegemónica que corresponde a la "colonialidad del saber"

con base eurocéntrica que considera epistemología, teoría y praxis válidas universalmente, invalidando otras opciones que cuestionen y debiliten el sistema mundo-moderno.

El cuestionamiento a las bases epistemológicas de la interculturalidad y la paz hegemónicas, a sus teorías, sus disciplinas y sus prácticas, es un camino que vienen recorriendo pueblos indígenas en México con enfoques decolonizadores de paz a través de procesos endógenos comunitarios. Un ejemplo de la decolonización del poder lo tenemos en los pueblos mayas de Chiapas, se concreta en los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) a través del ejercicio de la autonomía con las Junta de Buen Gobierno en los cinco caracoles, el sistema de salud zapatista y la economía indígena. La decolonización del saber y del ser se avizora en la generación de otros conocimientos y saberes por parte de los indígenas zapatistas, en el sistema educativo, en la *escuelita,* en la variedad de libros, documentos, textos educativos, mensajes, comunicados, arte, así como en las relaciones interculturales otras, todo lo cual cuestiona la hegemonía del pensamiento único occidental y sus espacios de producción intelectual.

El zapatismo es uno de los principales referentes teórico-prácticos decoloniales en el mundo, y para comprenderlo necesitamos mucho oído, mucha observación, mucho corazón y comprender desde la interculturalidad otra, sus mensajes y sus comunicados:

> […] es necesario un poco de respeto al otro que en otro lado resiste en su ser otro, un mucho de humildad para recordar que se puede aprender todavía mucho de ese ser otro, y sabiduría para no copiar sino *producir una teoría y una práctica* que no incluya la soberbia en sus principios, sino que reconozca sus horizontes y las herramientas que sirven para esos horizontes (Subcomandante Insurgente Marcos, 2005, p. 129).

El pensamiento y la práctica antisistémicas del zapatismo promueven una interculturalidad con reconocimiento de saberes como parte de un proyecto civilizatorio donde "caben muchos mundos". Una interculturalidad constituida en herramienta de emancipación (Viaña, 2009), que contribuye a una paz pensada y actuada de manera integral, y que en la discursividad y la praxis de los sin rostro, emerge desde lo más profundo del México contemporáneo como proyecto real decolonial en lo político, lo social, lo económico y lo cosmogónico, recuperando y generando

conocimientos suprimidos o marginalizados. Es la creación germinal de un mundo nuevo en territorio zapatista que de manera integral abarca educación, salud, autogobierno, economía propia, cosmogonía y relaciones intra e interculturales, como proyecto societal que construye relaciones de interculturalidad y de paz basadas en la justicia, la democracia y la libertad.

Educación para la paz con justicia, libertad, democracia y dignidad

Varias son las experiencias por una paz integral que recorren el mundo en todas las direcciones, y la de los indígenas zapatistas es una muestra elocuente de esa integralidad que interrelaciona autonomía, autoridades propias, salud, economía, derecho originario, cultura y educación, componentes de cosmovisiones ligadas al pensar y al hacer. La palabra y la acción en los territorios de los indígenas mayas zapatistas se concreta en el proyecto político que construye autonomía a partir de la concepción expresada en los Caracoles: "La tierra manda, el pueblo ordena y el gobierno obedece", con diez principios que denotan la profundidad de la cosmo-acción integral: obedecer, no mandar; representar, no suplantar; proponer,

no imponer; servir, no servirse; bajar, no subir; unir, no dividir; construir, no destruir; revelar, no ocultar; defender, no vender; entregar la vida, no quitarla. Toda esta interrelación de principios del pensar, del sentir y del hacer, se reflexionan en procesos prácticos generadores de cultura de "paz con justicia, libertad, democracia y dignidad" en territorios y escuelas que caminan por los senderos de la noviolencia.

A partir de 1999, el Sistema Educativo Zapatista creó escuelas autónomas primarias en cada una de las localidades de los municipios autónomos, en primera instancia bajo la coordinación de los delegados en educación, al margen del sistema educativo oficial y del sistema de educación indígena que instrumenta el Estado Mexicano. A partir de 2004, las autoridades de los Municipios Autónomos Rebeldes (MAR) asumieron la tarea de ofertar educación media bajo el lema "Nueva Educación Autónoma Indígena por la Paz Justa y Digna y por la Humanidad". En estas escuelas de indígenas mexicanos entonan el himno nacional y el himno zapatista; enarbolan las banderas nacional y zapatista; y con ello, reafirman su reclamo de "nunca más un México sin nosotros", haciendo realidad una de sus demandas históricas.

La educación zapatista y los indígenas zapatistas cuestionan el carácter colonial de la educación, el positivismo y su carácter universal de conocimiento hegemónico, reivindicando sus saberes de la vida, de la relación con la naturaleza, sus valores colectivos, sus modos de vida comunitarios, sus sistemas de organización social, su justicia indígena, su medicina tradicional, sus costumbres, sus religiosidades, y todas sus manifestaciones artísticas. En fin, exigen respeto y validez de su cosmogonía.

Vale la pena mencionar tres aspectos propios de la nueva experiencia: la profunda reelaboración de la cultura indígena; el establecimiento de tres niveles educativos para la primaria; y la ruptura con los tiempos rígidos, de manera que los estudiantes pueden concluir la primaria en menos de tres años, o en más si esas son sus necesidades y condiciones.

En esta educación autonómica zapatista, "Nuestros niños y niñas van a una escuela que les enseña su propia historia, la de su patria y la del mundo, así como las ciencias y las técnicas necesarias para engrandecerse sin dejar de ser indígenas" (Comunicado del EZLN, México 30 de diciembre de 2012). Sin duda que es un principio intercultu-

ral que en lo intraétnico se plantea la re-cuperación y reapropiación de la cosmovisión y culturas indígenas, y en lo relativo a las relaciones interciencias e inter-técnicas, se propone el aprendizaje necesario para "engrandecerse" sin que pierdan su identidad, su cultura, su ser de indígenas.

La resistencia indígena zapatista se basa en un giro decolonial, y en la educación se concreta con el desprendimiento de las categorías de pensamiento que naturalizan la colonialidad del saber y del ser, y la justifican en la retórica de la modernidad, el progreso y la Educación intercultural oficial. El giro epistemológico se presenta con la interculturalidad crítica decolonial transformadora, que se propone modificar la realidad social desigual mediante la acción, con la articulación de saberes y experiencias. Es de investigación y de acción participativa, es de sentirse y de pensarse (*sentipensante* en palabras Fals Borda, 2009), a diferencia de los espacios y la política de contención y de control de la interculturalidad neoliberal, la interculturalidad crítica genera espacios de resistencia transformadora, de diálogo y de negociaciones.

Esta educación zapatista busca una soberanía epistemológica, de-construir ese racismo episte-

mológico. Es parte de la resistencia a la matriz colonial moderna de "desobediencia epistémica". En palabras de Aníbal Quijano (1992) es "desmitificar la racionalización", es cuestionar la epistemología dominante. Este prisma de educación zapatista contiene pedagogías varias como la pedagogía de la diferencia y la pedagogía de la convivencia (Paulo Freire), para trabajar en y para la diversidad en prácticas dialógicas con los otros en la conformación de alteridades para conjuntar un nosotros. Es la diferencia sin discriminación, para lo cual también se requiere de una pedagogía decolonial, basada en una insurgencia educativa, que promueva nuevas condiciones sociales de pensamiento con formas de verdaderos intercambios de información para compartir, construir y convivir.

En la dimensión educativa, la decolonización de la educación y de la paz se presenta con la instauración del sistema educativo autónomo; en la elaboración de sus propios textos de estudio que cuestionan la historia oficial y que proponen una educación en sintonía con la política, la sociedad y la cultura que requieren los pueblos indígenas en los municipios autónomos; y en la participación social deliberativa y de toma de decisiones colecti-

vas que tiene que ver con la educación indígena en las comunidades zapatistas.

Es decir que hablamos de una geopolítica con otra geografía que hace referencia a tiempos y espacios históricos, sociales, económicos, culturales, y de resistencias pacíficas reales e imaginadas con diálogos entre indígenas y no indígenas, entre pueblos y comunidades que caminan sus propias transformaciones sociales. Es ni más ni menos que la construcción de mundos otros que contrastan con la lógica del mundo capitalista neoliberal en tiempos de la globalización.

En resumen, la práctica de una *interculturalidad otra* en las comunidades zapatistas tiene varias dimensiones y expresiones. Una es el diálogo que sostienen desde 1994 con la sociedad no indígena nacional e internacional en una relación totalmente horizontal en donde "Todos aprendemos de todos". Otra es la que cotidianamente desarrollan en el sistema educativo zapatista. Una más es la reflexión y la experiencia colmada de aprendizajes, saberes, historias, pedagogía y esperanzas obtenidas por los alumnos provenientes de diferentes estados de México y de otros países en la *escuelita* zapatista (2013) en donde, según la explicación de la invitación al curso, "a lo largo de

varios meses, decenas de miles de familias zapatistas se han preparado para recibir a quienes vienen a la *Escuelita*. Junto con ellos, miles de mujeres y hombres, indígenas y zapatistas se han conformado en un *votán*[11] al mismo tiempo individual y colectivo".

La escuelita inició con el curso llamado "La Libertad Según los Zapatistas", abordando los temas de "Gobierno autónomo I y II", "Participación de las mujeres en el gobierno autónomo" y Resistencia autónoma", impartidos en los cinco Caracoles por las y los indígenas que han ejercido cargos de gobierno, vigilancia y de distintas responsabilidades en la construcción de la autonomía zapatista. En la escuelita se dimensionan relaciones interculturales otras, pensamiento y praxis localizadas, contextualizadas y concretas que cuestionan el modelo educativo intercultural hegemónico en México, así como al modelo eurocéntrico norteamericano de carácter universal abstracto. Es en estas interlocuciones donde la decolonialidad en todas sus dimensiones se hace presente mediante la palabra, los silencios, los inter-diálogos entre las culturas, y la praxis que teje las relaciones al inte-

[11] Un guardián, base de apoyo o integrante del EZLN designado especialmente para servir de compañero, maestro y guía.

rior del zapatismo y con los diversos sectores de la sociedad. Es una escuelita que muestra la construcción real de otro mundo posible mediante la resistencia transformadora colectiva y sin pretensiones de generar conocimientos universales y experiencias universales.

Este tipo de experiencia de educación autónoma en el nivel básico y de secundaria es asediada, reprimida y desconocida por el Estado; anda en caminos de maduración y con ello su evaluación y sistematización. Al caso anotado vale la pena cuestionar el principio declarativo del Estado sobre el reconocimiento de las culturas indígenas, de la educación intercultural, de la "otredad", pues no sólo desconoce el modelo de educación que los propios indígenas están construyendo, sino que lo descalifica, lo reprime, lo persigue y lo violenta con todas las formas legales e ilegítimas que tiene a su alcance. Es decir, que el Estado reconoce, valida, legitima y legaliza sólo la educación intercultural oficial, aquella que ha instrumentado para los indios, la que los supuestos científicos diseñan e instrumentan a nombre de una interculturalidad que legitima la dominación cultural y social de los indígenas con estructuras de enseñanza monocultural.

Este tipo de experiencia demuestra que la interculturalidad decolonizada para la paz es una herramienta que va generando procesos determinantes para convivir sin violencias en mundos que buscan los mejores equilibrios, como afirma Fornet:

> La paz es la esperanza de equilibrar el mundo, y un camino hacia ese equilibrio es la interculturalidad, ya que nos encamina hacia un nuevo tipo de relaciones de convivencia y con ello hacia una universalidad solidaria y compartida; una universalidad en equilibrio, sin ninguna firma cultural determinada, porque todo intento de firmarla o de ponerle el sello de una determinada cultura representaría una forma de desequilibrio y un asalto a lo común, es decir, una recaída en la violencia y en los hábitos de dominación (Fornet, 2004: 103-104).

Para cerrar estas breves notas sobre la experiencia de la educación autonómica zapatista, señalamos que estos conocimientos negados, escondidos y subalternizados por el pensamiento, la educación y la ciencia hegemónicos, interpelan las violencias directas, estructurales, culturales y simbólicas del poder, el racismo, y el etnocentrismo imperante desde la colonia hasta el actual sistema capitalista moderno/colonial, generando otras

formas de identidades y de mundos pacíficos. En todo ello la memoria, la que recuerda, recupera y recrea la historia propia, las identidades colectivas, las resistencias y luchas colectivas, se constituye en la médula del renacer de los pueblos originarios con soberanía en sus conocimientos y saberes, en su ciencia propia.

Síntesis conclusiva

En el presente capítulo aludimos a la experiencia del pensar y del hacer zapatista en la educación intercultural y paz decolonizadas como parte constitutiva del sistema autónomo que los pueblos indígenas mayas han venido edificando a contracorriente.

El proyecto y la realidad que construyen los pueblos zapatistas en el sureste de México en dimensión contrahegemónica a partir de la decolonización del poder, el saber, el ser y de la relación con la naturaleza de manera colectiva y comunitaria, es una edificación de interculturalidad y de paz otras con base en la justicia, la democracia y los principios del zapatismo. Entre las diferentes expresiones de ese otro mundo en construcción están los municipios autónomos zapatistas, las juntas de buen gobierno, los caracoles, el sistema

de salud zapatista, el sistema económico y el sistema educativo zapatista.

En el archipiélago étnico cultural, la educación intercultural decolonizada zapatista, a diferencia de la interculturalidad neoliberal, no se reduce solamente a la discursividad del reconocimiento y de la inclusión, sino que trasciende a la transformación estructural, al cuestionamiento de las bases de la violencia estructural confrontando el poder con saberes y experiencias autónomas, independientes del Estado.

Ellos, los indígenas zapatistas, están construyendo una educación que es parte de todo su sistema cultural cosmogónico, es una educación inmersa en lo social, la identidad, la estructura económica y sus organizaciones sociales tradicionales. No es una educación de membrete intercultural que asuma lo superficial de la cultura, ni lo exótico ni lo folclórico, ni lo espectacular y agradable para la cultura mestiza. Es una educación que forma parte de un sistema educativo indígena, por su concepción integral de la vida, construye equilibrios entre la población, el territorio y el medio ambiente, a partir del principio del respeto a la "Madre Naturaleza", lo que sin duda constituye una aportación real a la construcción de "un

mundo donde quepan muchos mundos", en relacionamiento intercultural, que tiene, entre otros principios, la transformación creativa y pacífica de los conflictos sociales generando una cultura de convivencia desde la perspectiva de vivir en comunidad.

Esta educación zapatista evidencia un profundo sentido social al encontrarse estrechamente relacionada con sus comunidades a través de la participación directa en la organización de las escuelas, la dinámica educativa, las decisiones escolares, y en el acompañamiento permanente a los profesores y estudiantes. El sentido epistémico de la educación zapatista pretende cuestionar y deconstruir el pensar, el sentir y el poder coloniales, mediante la construcción de sus propios saberes y experiencias. El sentido político de la educación autónoma indígena se evidencia en la relación que tiene con las Juntas de Buen Gobierno; en el proyecto de organización de los Caracoles en los Municipios autónomos; en la educación para la lucha por la justicia, la libertad, la democracia, la dignidad y la paz; en la lucha por el respeto y aplicación de los derechos colectivos de los pueblos indígenas; en la construcción de la autonomía y la autodeterminación; en los aprendizajes colectivos;

y en todas las expresiones de educación y cultura zapatistas que revaloran y recrean los conocimientos, saberes y prácticas indígenas y mestizas.

La Interculturalidad para la paz en perspectiva decolonial es un asunto integral, es decir múltiple, por lo que pensar la interculturalidad y la paz exclusivamente en el sistema educativo, no solamente es pensar el concepto en sentido restringido, sino también reducir la compleja realidad a un solo aspecto, negando las condiciones sociales y estructurales de las relaciones sociales y culturales que se han conformado en el devenir de las sociedades. Por ello, la interculturalidad para la paz debe ser entendida y asumida en sentido amplio, es decir en sentido sociopolítico, como proyecto que reivindica la otredad de las culturas a partir de la decolonización de la vida cotidiana y del pensamiento dominante y dominado, de manera que se construya una realidad posible de enfrentar en todas sus dimensiones al universalismo, al pensamiento único que atenta contra las culturas indígenas, afro descendientes, populares y todas aquellas que no son afines a la macrocultura moderna mercantil capitalista.

La reapropiación y reconstrucción de la convivencia pacífica de los pueblos originarios zapa-

tistas, ha tenido como punto de partida a las cosmovisiones y sus deberes y derechos ancestrales indígenas relacionados con la convivialidad y con el respeto a la naturaleza en condiciones tangibles e intangibles en congruencia con el territorio, la identidad, los saberes, la cultura y los valores.

Es ni más ni menos la no aceptación al destino que el sistema-mundo moderno/colonial les ha impuesto, luchando por el rescate, la revaloración y la recreación del pensamiento, conocimiento, saberes, prácticas, experiencias y valores del mundo indígena en relación con el mestizo, para construir ese otro mundo más justo. Son pueblos indígenas en resistencia activa contra la modernidad/colonialidad que han generado sus propias epistemologías decoloniales en desobediencia epistémica antihegemónica.

Referencias bibliográficas

Castro-Gómez, S. (2010). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).* Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. México: Siglo XXI Editores.

Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá, Colombia: Coedición Clacso y Siglo del Hombre Editores.

Fornet – Betancour, R. (2006). La interculturalidad a prueba. *Concordia,* 49. Alemania: editorial Mainz.

Fornet - Betancourt, R. (2004). Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural. *Concordia*, Reihe Monographien, Band 37. Alemania: Wissenschaftsverlag Mainz, Aachen.

Fornet - Betancourt, R. (2009). Tareas y propuestas de la Filosofía Intercultural. *Concordia, Internationale Zeitschrif für Philosophie.* Reihe Monographien, 49. Alemania: Verlagsgruppe Mainz Aachen.

Manzanos Bilbao, C. (1999). *El grito del otro: arqueología de la marginación social*, España: Tecnos.

Marx, C. & Engels, F. (1970). *La ideología alemana*. Barcelona, España: Grijalbo.

Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Ed. Akal.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad. En: Bonilla, H. (Ed.), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Santafé de Bogotá, Colombia: Tercer Mundo / Flacso / Libri Mundi.

Restrepo, E. & Escobar, A. (2004). Antropologías en el mundo. *Jangwa Pana,* 3, pp. 110-131. Santa Marta: Programa de Antropología/Universidad del Magdalena.

Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colección Políticas de alteridad, Universidad del Cauca, Colombia.

Solano-Campos, A. (2013). Bringing Latin America's 'Interculturalidad' into the Conversation. *Journal of Intercultural Studies*, 34(5), pp. 620-630.

Subcomandante Insurgente Marcos (2005). El mundo: siete pensamientos en mayo de 2003. *Siete imágenes del mundo. Comunicados del* EZLN (pp. 138). La Boca-Barracas, Tierra del Sur, 2005.

Tortosa, J. M. (2011). *Maldesarrollo y mal vivir. Pobreza y violencia a escala mundial*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.

Viaña, J. (2009). *La interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar - Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Revista Nómadas*, 26, abril. Colombia: Universidad Central.

IV. La Memoria colectiva en la Educación por la Paz

Todos tenemos dos memorias.
Una memoria que la muerte mata y otra memoria,
la memoria colectiva, que vivirá mientras viva
la aventura humana en el mundo.
Eduardo Galeano.

Eduardo Sandoval y Gloria María Abarca Obregón

Es importante reconocer que los procesos sociales han ido construyendo y reconstruyendo espacios de paz, de reconciliación, de transformación de conflictos por medios no violentos desde diferentes ámbitos y actores sociales, hasta la utilización de diversas metodologías alternas entre las que se incluyen las memorias colectivas como parte de los movimientos de Verdad, Justicia, reparación y reconciliación que se llevan a cabo en diversos países del mundo, y particularmente en América Latina.

La memoria es definida por la Real Academia de la lengua Española como "la facultad psíquica

por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado; una exposición de hechos, datos o motivos referentes a determinado asunto". Esta definición sugiere que nuestra memoria es selectiva con los acontecimientos que nos afectan y la podemos hacer extensiva a los hechos sociales y políticos que se presentaron de manera colectiva, tal como fue el caso histórico de las dictaduras militares en Latinoamérica, donde emergieron por una parte, discursos y prácticas encausados a olvidar para proceder a la reconciliación, y por otra, alocuciones y praxis sobre la memoria de los horrores de las dictaduras para generar conciencia, establecer responsables, hacer justicia, y no olvidar para que no vuelva a suceder.

Estableciendo un parangón con la mitología griega, los discursos oficiales se adscriben a Lethé, la diosa del olvido, mientras que la retórica y la praxis de recuperar la memoria, se vinculan a Mnemósyne, la diosa de la memoria y madre de las musas. Desde entonces la literatura y la acción fluctúan entre la memoria y el olvido, siendo la memoria dependiente de la palabra oral y escrita, y se recurre a ellas para recordar, para no olvidar. Sin embargo, la memoria dada su condición humana no puede recordarlo todo, y por ello es una

memoria inacabada, inconclusa e imperfecta que atañe a realidades mediadas por la subjetividad de los que hacen memoria.

Es por esa imperfectibilidad de la memoria, categoría que se relaciona constantemente con otras como el olvido y la identidad, que nos podemos preguntar: ¿qué es lo que tenemos que olvidar y qué tenemos o debemos recordar? ¿Que recordar del ayer, que huellas nos dejan el día de hoy que nos sirvan para el futuro?, qué no olvidar? Este es quizás uno de los dilemas de la memoria que acompañan a la humanidad desde su conformación gregaria en condiciones de conflictos y de paz.

Desde mi perspectiva de estudio para la paz y los conflictos, la memoria en su generalidad es uno de los pilares constructores de la vida; es la memoria la que configura el devenir gregario, colectivo, comunitario, de ayuda mutua y de solidaridad del ser humano para la vida en sentidos pacíficos. También la memoria le ha contribuido a la humanidad no solo a recordar, sino a cultivarse de todos los periodos históricos y momentos en que las violencias han afectado el transcurrir sosegado de la historia. En este sentido, tenemos memorias que hieren, que lesionan, que lastiman,

que laceran y que vulneran porque remiten a unos aconteceres de destrucción, de agresiones y violencias. En contraste, tenemos memorias amables, alentadoras, agradables, constructora de la vida y confortables para la convivencia pacífica.

La memoria puede ser abordada en contextos micros, mesos o macros, y no debe ser limitada a los acontecimientos de la violencia directa. Tenemos que hacer memoria de violencias sutiles como la estructural del Estado, y de violencias culturales y simbólicas que suelen pasar desapercibidas por su mismo estatus legitimador en que se encuentran, pero que son también de gran afectación para la dignidad humana. En el caso colombiano se conjugan las múltiples violencias, así como construcciones de paz en escenarios de complejidad multifactorial que obliga a estudiarlas y hacer de ese mosaico muchas memorias que sean susceptibles de utilidad en la educación liberadora y para la paz.

El añejo conflicto armado en Colombia ha dejado y dejará sus profundas marcas de deterioro de la convivencia social, incluso después del silenciamiento de los fusiles. Las secuelas y los traumas de la guerra de manera general afectarán a toda la sociedad pero con mayor énfasis en poblaciones que

sintieron en carne propia las aberrantes acciones militares. Es por ello que pensar en la memoria como aspecto determinante para la educación por la paz en un país azotado por todos los tipos de violencias pero de manera lacerante por la violencia directa, es una tarea además de insigne, emergente. La memoria de estos últimos sesenta años de confrontación armada, de conflictos violentos, de intolerancias políticas, de violencia estructural, de discriminaciones, de indiofobia, de racismo, de terrorismo de Estado, de paramilitarismo, así como de construcciones y vivencias de paz, es un camino de utilidad para comprender el origen y las dinámicas de estas realidades que sirvan de aprendizaje y de bastimento de la educación por la paz.

Es la memoria en cualquiera de sus acepciones la que entrelaza las experiencias del pasado con un presente que puede ser cuestionador incluso de la misma memoria, de su funcionalidad y también de la des-memoria, para construir caminos de educación y cultura para las paces. Es por ello que desde la cultura por la paz, requerimos de reconstruir las memorias a partir de la educación intercultural por la paz, lo cual implica reflexionar de manera diferente sobre los "otros", los violentos y sus violencias, así como también de las construc-

ciones de paz para elaborar y comprender las memorias que servirán para educarnos en paz. Pues como lo dijo la Defensoría del Pueblo de Perú en 2008: "Un pueblo sin memoria es un pueblo sin destino, incapaz de mirarse a sí mismo, y puede tornarse proclive a repetir las causas y los efectos de la violencia, la discriminación y la muerte".

Las memorias

Partiendo de lo planteado por Emilie Durkheim, el sociólogo francés Maurice Halbwachs fue el primero en esgrimir el concepto de "memoria colectiva" considerando a la memoria como una construcción que se produce debido a la relación entre el individuo y el grupo en el que se integra. Según el autor, los individuos construyen el recuerdo a partir de lo que denomina "cuadros sociales" constituidos por el lenguaje, el tiempo y el espacio, articulando su memoria de acuerdo a la pertenencia social –familia, religión, clase social– misma que determina los significados del recuerdo, los cuales son construidos mediante relaciones sociales. Las memorias fundadas dentro de esos grupos sociales no son excluyentes sino que se superponen y mezclan. De esta manera, la memoria individual es asimismo creación colectiva.

A partir del año 1925, fecha en que Halbwachs planteó el concepto de memoria colectiva, se ha venido hablando de memoria individual, memoria social, memoria colectiva, memoria popular, memoria religiosa, memoria ancestral, memoria local, memoria nacional, entre otros términos. Estos han sido utilizados como parte del proceso de construcción y reconstrucción de la historia de las sociedades, pero ahora también de las relaciones de las personas y de la importancia de mostrar las diversas verdades de los hechos acontecidos, pero sobretodo como posibilidad de llegar a ser un elemento de transformación positiva de conflictos y de conformación de espacios de paz.

Sin embargo, los términos con mayor definición y argumento conceptual son los de memoria histórica, memoria colectiva y memoria cultural. Algunos autores llegan a utilizarlos como sinónimos, otros claramente hacen la diferencia entre ellos, y algunos otros los consideran como acciones políticas para la recuperación de las diversas voces de un hecho pasado, sobretodo donde algunas voces fueron silenciadas o ignoradas.

> "Desde hace unos años, se han popularizado en Europa términos como 'memoria histórica' o 'memoria colectiva' para referirse a las actuacio-

> nes políticas encaminadas a la recuperación de acontecimientos del pasado olvidados voluntariamente ignorados en determinados contextos y situaciones históricas". (Sánchez, 2010: 25).

Se le reconoce a la memoria cultural como la reconstrucción de una realidad histórica, en una cultura determinada, totalmente contextualizada, con el uso de todos sus códigos y que por lo tanto es una operación Cultural en un espacio y tiempo determinado.

> "La memoria cultural es un constructo conformado por objetivaciones que proveen significados compartidos por un grupo de individuos en relación con un conjunto de nociones que nos dominan más que otras, con personas, grupos, lugares, fechas, palabras y formas de lenguaje, resultado de una articulación social, en los marcos del espacio y el tiempo… la memoria es una operación cultural que se funda sobre valores y significados. Los recuerdos se convierten en fuentes para la recuperación de materiales y experiencias ordenadas como relato, narrativas que encarnan a la vez que buscan instituir un recuerdo ejemplar para un grupo". (Prieto, 2011: 117).

Se argumenta que muchas memorias colectivas son memorias culturales y quienes mejor dan cuenta de ello son los estudiosos de la antropología de la memoria, quienes sostienen que sin memo-

ria la persona y los grupos humanos se perderían y vivirían sólo el presente, no habría contratos, fidelidades, promesas, etc. (Candau, 2002: 5). Por supuesto que podemos reflexionar que la memoria es responsable de la continuidad, del cambio y de la transformación de las culturas, pero también podemos considerar que la cultura es hacedora de memorias.

Con respecto a la memoria histórica y la memoria colectiva, vale la pena recordar la diferencia que estableció Maurice Halbwachs (1950), al considerar que la histórica es una memoria prestada, aprendida, escrita, pragmática larga y unificada. La memoria colectiva es producida, es vivida, es oral, normativa, corta y plural, compartida por un colectivo que la hace conciencia de ese pasado con representaciones colectivas.

Otros autores establecen la separación entre las dos conceptualizaciones, mencionando que la memoria histórica es el registro oficial y que se puede encontrar en documentos institucionales, además de haber pasado por sistemas rigurosos de recogida de información. Se pueden encontrar posturas radicales como la de Stanley Payne y Santos Juliá:

> "Memoria Histórica" ni es memoria ni es historia. Lo que se llama "memoria histórica" o "co-

> lectiva" no es tal cosa, sino una versión, o versiones creadas por publicistas, patriotistas, activistas políticos o periodistas o hasta por algunos historiadores interesados. Se trata esencialmente de mitos o leyendas creadas acerca del pasado. Pueden tener alguna dosis de verdad empírica, o ninguna. La memoria es individual y subjetiva, nunca es "histórica" o "colectiva" como tal. La historia, en cambio, no se basa en memorias individuales subjetivas, sino en la investigación intelectual de los datos empíricos que sobreviven del pasado. (Cava, 2010:16).

Por supuesto que se basan en visiones rigurosas de la construcción de la historia y no se toman en cuenta las diversidades de los hechos, de las voces y de las funcionalidades de la memoria. Pero sobretodo de la riqueza que la memoria puede ofrecer en su construcción, registro, y a lo que muchos historiadores también han mostrado nuevas opciones como lo menciona Pedro Ruíz torres (2007) de la Universidad de Valencia*: La "memoria colectiva" estaría fuertemente condicionada por la experiencia vivida, mientras que la memoria histórica no la supone, pero tampoco la excluye. La "memoria colectiva" es para muchos una abstracción, una metáfora: el grupo, dotado de una conciencia, incluso de un inconsciente…*

(Cava, 2010:17), donde el mismo autor reconoce que una memoria colectiva con el tiempo puede adquirir el carácter de Histórica si es de un alto impacto social.

No se trata de un juego de conceptos que se entremezclan o que se llegan a usar sólo como sinónimos, sino son los mismos movimientos históricos y sociales los que van perfilando estás nuevas presentaciones de los hechos vividos históricamente, además con una finalidad diferente al de sólo narrar, sino al de incluir, profundizar y mostrar una forma de hacer memoria e historia desde la diversidad, y desde la transformación misma.
Es así como

> "… el cambio de actitud de los historiadores hacia la memoria, que se inicia en la década de 1970 y 1980 se relaciona sin duda –aunque no se reduzca a ello– con la inflexión historiográfica y el clima intelectual de la posmodernidad. La memoria, individual o colectiva, se exalta 'como algo más auténtico, espiritual y poderoso que la historia, que se condena como una 'memoria muerta'. Supone, además Historia y Memoria una hermenéutica especial, porque en vez de privilegiar los lugares de la tradición recibida, como hace la hermenéutica clásica, pone el acento ahora en los momentos despreciados o declarados insignificantes". (Cava 2010:16-17).

Es reconocer la construcción de la sociedad de forma continua, en movimiento y por parte de todos y todas, como la vida en permanente movimiento. Es por eso que más que caer en un debate de la historiografía, es reconocer la necesidad de ir construyendo a través de la memoria lo que va pasando en el andar de la humanidad, y este andar cada vez desde otras miradas, posibilidades y actores, en el que incluso se busca dar espacio a lo que fue olvidado, excluido o negado.

Cabe mencionar que la memoria colectiva es también criticada por los que quieren dejar las cosas en el pasado o en olvido, pero que al negar esta parte no se quieren dar cuenta que está siempre presente lo que fue silenciado.

La memoria colectiva se ha venido impulsando desde distintos espacios e investigaciones y diversas estrategias, como las orales, las escritas por los propios grupos, las llevadas a cabo en grupos de trabajo, entre otras. Para M. Halbwach (en Prieto 2011) la memoria colectiva es posible a través de las narraciones e imaginarios de las personas o grupos, y su marco de existencia son el espacio y el tiempo, como menciona Cava:

> "… la reconstrucción histórica hoy destaca una dialéctica compleja de remembranza y olvido sin

> la cual un fenómeno histórico específico no puede ser ni siquiera descrito y, menos aún, constituido en un objeto de representación y explicación. De ahí el interés de historias escritas desde 'abajo' o desde la perspectiva de grupos sociales o individuos con roles negados en los relatos triunfalistas escritos por, para y sobre formaciones sociales actualmente establecidas…". Cava 2010: 20).

En este planteamiento se reconoce la importancia de incluir a los principales actores, desde adentro del grupo, los que muchas veces son excluidos de las memorias oficiales.

> "La memoria colectiva se construye dentro de los marcos de grupos de personas y no fuera de él, con lo cual se revelan las peculiaridades de hechos que no son recogidos en la historia oficial… la memoria histórica no permite revelar la diversidad de matices que también caracterizan los distintos sucesos de la vida social. Homogeneiza y no contribuye a distinguir singularidades…". (Prieto, 2011:119-120).

Pero además haciendo referencia a un tipo de memoria que no es sólo narración de un hecho, sino la riqueza de la memoria como un acto de aprendizaje. Ya lo menciona Valle Arrollo (1992: 42): *"Sólo se puede hablar de memoria si antes ha habido un aprendizaje previo y porque, tanto en un caso como en el otro, la única prueba para sa-*

ber si algo ha sido aprendido y si algo se recuerda es comprobar la influencia de la experiencia pasada en las acciones y experiencias presentes". (Valle 1992: 42). Es reconocer el proceso llevado a cabo por el cual somos quienes somos, que hacemos o porqué hacemos las cosas de tal manera, debido a la experiencia vivida que origino dicho aprendizaje.

Por lo tanto la memoria colectiva hace referencia a esos aprendizajes tanto individuales como colectivos, en una reconstrucción conjunta desde adentro. "[…] *la memoria colectiva puede entenderse como el proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o sociedad. […] La memoria, entonces, no se encuentra por fuera de los grupos, de las sociedades, de las colectividades; al contrario, es ahí donde se gesta*". (Mendoza, 2005: 6).

Es por eso que las memorias colectivas están acompañadas de la subjetividad que dan las emociones, sentimientos, recuerdos y hasta olvidos como lo menciona Jelin: "*abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas*" (Jelin, 2002: 17) que a través del traba-

jo colectivo todas estas emociones, sentimientos, recuerdos se enriquecen, renuevan, comparten, transforman y permiten ser una construcción de saberes colectivos en movimiento.

Las memorias colectivas no son la suma de hechos aislados, sino la construcción de hechos, experiencias y acontecimientos ocurridos en un tiempo y espacio determinado por un colectivo que se interrelaciona, por eso el lenguaje es el principal instrumento para llevar a cabo la construcción de la memoria "*el instrumento más acabado y, a la vez, marco central de la memoria colectiva, es el lenguaje, y con éste, sea oral, pictórico o escrito, se construyen, se mantiene y se transmiten los acontecimientos y significados de la memoria*". *(*Mendoza, 2005: 7).

Este lenguaje se ve expresado a través de diversos recursos como son monumentos, murales, obras escritas y teatrales que pueden originar espacios de memoria colectiva en museos, bibliotecas, galerías, archivos, que a su vez son "creados con la intensión de comunicar el presente y pasado de una cultura a futuras sociedades que aún no existen […]" (Mendoza, 2005: 7) y que recogen una importante muestra de la memoria del lugar y del grupo, siendo recursos importantes para dar a

conocer las memorias colectivas reconstruidas, la memoria de los silenciados, la memoria que necesita ser reconocida y conocida.

La propuesta de la memoria colectiva es una relectura y reconstrucción del pasado para tener un presente más completo ya que al recuperar la memoria se puede actuar con mayor conciencia de los diversos factores que nos han llevado a estar donde estamos y de saber que si se quiere cambiar el rumbo o permanecer en el mismo, por ello es importante saber de dónde se partió y el camino recorrido.

Como vimos anteriormente, el factor de aprendizaje que a lo mejor de forma individual no se había consolidado, al sociabilizarse en la acción de la construcción de la memoria colectivamente puede ser consolidado o trasformado a través del intercambio y del reconocimiento del otro como menciona Todorov (2000: 38), "para que la colectividad pueda sacar provecho de la experiencia individual, debe de reconocer lo que ésta puede tener en común con otras", al mismo tiempo que permite complementar las partes faltantes de un acontecimiento, así como la riqueza de que cada participante cuente con un fragmento de lo ocurrido y pueda construir un mapa más completo de lo acontecido con la inclusión de la mayoría.

Para el caso de las voces silenciadas, o excluidas, se pretende crear el espacio de inclusión y reconocimiento. *"[…] tiene entonces un papel altamente significativo como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia y a menudo para construir mayor confianza en uno/a mismo/a especialmente cuando se trata de grupos oprimidos, silenciados y discriminados"*. (Jelin 2003: 27). Ese reconocimiento puede permitir precisamente el espacio de transformación en un aprendizaje de vida y de la situación en la que se está, y no quedarse sólo como un recuerdo individual.

Es así como la memoria colectiva ofrece:

– El espacio para que la diversidad sea reconocida, integrada y muchas veces por primera vez escuchada.

– Permite la reconstrucción de la identidad colectiva.

– La posibilidad de transformación y reconciliación.

– Un aprendizaje colectivo e individual.

– Reconocimiento de las experiencias vividas.

– Reconstrucción de la memoria, de las experiencias.

Es de suma importancia reconocer que el proceso de memorias colectivas ha ido acompañado

de diversas disciplinas así como de disímiles acciones tanto sociales como políticas, como la propuesta de Memoria, Verdad, Justica, reparación y reconciliación. La memoria colectiva es fruto también de mediaciones, punto de entrecruzamiento y de interacción entre memorias diversas, en el cual el individuo desempeña un papel activo, ya desde el momento en que organiza su propio depósito personal de informaciones memorizadas. Se trata de explorar como la memoria se hace individual e histórica colectiva, fascinación y amenazas, legitimación y conflicto.

Pero las memorias también tienes diferentes tiempos, lugares, intereses, historicidad propia, subjetividades y procesamientos. Algunas son impuestas desde la lógica de los victimarios, otras desde los interés del Estado, del gobierno de turno, de los partidos políticos, de los afectados, o de los movimientos asociativos que enarbolan la bandera de hacer o recuperar memoria. Es decir que podemos hablar de memorias colectivas hegemónicas y de memorias colectivas alternativas, las cuales tienen en común de recuerdo el pasado, pero desde perspectivas y propósitos diferentes.

Para nuestro caso de exposición, hacemos referencia a la memoria colectiva, por considerarla

idónea para la promoción de los derechos humanos como elemento de la educación para la paz en procesos d transformación social.

Memoria con perspectiva de paz

La memoria colectiva con enfoque de paz tiene como fundamento recuperar, construir, de-construir, y re-construir las experiencias objetivas y subjetivas violentas, conflictivas, pacíficas y armónicas que colectivos vivieron o están viviendo en espacios y tiempos determinados con el propósito de aprender de ellas, exigir justicia y reparación a las víctimas para generar condiciones de paz lo mejor posible. Esta memoria social no institucionalizada, no controlada, no hegemónica, se constituye en una memoria disidente y en conflicto, en tanto que también cuestiona la violencia estructural y cultural del Estado y se opone al silencio y al olvido. Para el caso latinoamericano esta memoria social pretende que en los procesos de paz y desmovilización de actores armados no impere el olvido y la impunidad y se haga justicia y reparación no solo económica, sino integral a las víctimas.

Memoria colectiva con orientación de paz que debe ser construida compartida y transmitida colectivamente por el grupo o la sociedad para ge-

nerar conciencia y exigir los derechos de justicia y reparación. De la misma manera para hacer uso del derecho a la convivencia pacífica, a la reconciliación y también a la no repetición de violaciones de derechos humanos. Esta memoria colectiva, además de ser un instrumento retórico de justicia, es un recurso de cultura de paz que cuestiona el poder y resiste pacífica y activamente las acciones y los discursos de los violentos.

Esta propuesta de memoria en clave de paz, pretende asimismo fundamentar el derecho a la verdad, el derecho a la justicia y el derecho a la reparación. Pero de igual forma para el derecho a la convivencia pacífica, a la reconciliación y también a la no repetición de violaciones de derechos humanos.

Desde esta perspectiva, la memoria con enfoque de paz tiene que ser una memoria crítica que no olvida sino que aprende y exige justicia, y por ello se niega a ser memoria dominada, cooptada, y parte de la historia hegemónica. Al respecto dice Connerton (1993), que el pasado sirve para legitimar el orden social del presente. Es por ello que el control de la memoria histórica, desde el poder, se convierte en un sólido instrumento de dominación. Esto explica las luchas sobre la

memoria colectiva y el monopolio de la "verdad histórica".

El método que propongo para construir una memoria colectiva crítica con enfoque de paz, es el que plantea repensar nuestra realidad a partir de la metodología y análisis de la llamada teoría decolonial que para el caso se fundamenta en la deconstrucción del pensamiento occidental euro céntrico. Planteo descolonizar la paz, pues el propósito es contribuir al pensamiento crítico latinoamericano, a cuestionar el sistema de pensamiento euro céntrico, y a generar memorias que sirvan de educación para una paz con justicia, libertad y democracia en nuestros contextos latinoamericanos. De esta manera hablamos de *memorias otras*, que suponen problematizar la memoria colonizada, dominante y hegemónica basadas en narrativas modernistas occidentales, y re-hacer memorias descolonizadas del poder, del saber, del ser y de la práctica social.

Esta memoria crítica colectiva, tiene que ser de coproducción mutua entre los interesados en este tipo de memoria y los actores sociales afectados directamente en las situaciones de violencias o de ambientes de paz. Como se pretende una recuperación del entramado social a partir del recuerdo

y la recuperación de la propia historia, para ello es importante la narración de los acontecimientos, los testimonios, las biografías, la historia oral, los estudios de caso, la narrativa, las fuentes documentales, los grupos focales, la fotografía, los documentales y la etnografía crítica que confiera la voz a los sin voz.

Por ser una memoria de coproducción se mantiene viva en sus narrativas e imaginarios, pues de manera frecuente los individuos y el colectivo rehacen los sucesos, los de-construyen y los re-construyen para sí y para la sociedad en general, generando conciencia política para que lo sucedido en contexto de violencias, *nunca más se repita*. "… La memoria, entonces, se convierte en una herramienta para que el pasado sea superado y tiene la función reparadora al permitir un conocimiento crítico del pasado que exige asumir responsabilidades…" (Ricouer, 2003: 278).

Nunca más es un enunciado que hace referencia a un acontecer histórico de violencias que reclama agravios, que pide se registre en la memoria colectiva y exige su no repetición. En el tiempo y en el espacio tenemos memorias negadas incluso por más de 500 años, como son las memorias de los pueblos indígenas de América Latina.

Con la presente propuesta de memoria crítica colectiva, se asume a la memoria como conciencia social, donde lo determinante no es la reconstrucción de los hechos sucedidos por sí mismos, sino la reflexión, de-construcción y re-construcción a partir de contextos micros y macros que admitan la palabra de los silenciados y la generación de símbolos que consientan educar desde la memoria con el propósito de crear una paz con memoria, para lo cual se torna emergente una pedagogía de la memoria construida con discursos de paz, de justicia y de democracia.

Es por ello que el valor del recuerdo es determinante para la memoria, obteniendo multiplicidad de recuerdos, de narrativas y de memorias, que no solo sirven para recordar sino sobre todo para analizar y reflexionar sus dimensiones afectivas y cognitivas del pasado en el presente a través de la oralidad y la historia vivida que al ser contada es re-creada y transmitida.

Visto así, la memoria colectiva para educar por la paz, hace referencia a hechos de interés social, elaborados y re-elaborados colectivamente para que sirvan para la interacción social. Memoria crítica que contradice y cuestiona el olvido y el silencio de todas las violencias, y a su vez no ol-

vida y no silencia las praxis constructoras de paz. Estas memorias están disponibles para educar por la paz y por ello tienen que ser de uso público, son memorias de violencia y memorias de paz para compartir recuerdos positivos y negativos.

Pero la memoria no todo lo cuenta, también olvida, y esos límites los impone la oralidad de la historia, la relatoría, la biografía, el poder y los mismos actores sociales. En ciertas circunstancias la memoria y la des-memoria incitan a olvidar el origen étnico, nacional, religioso, político, social, regional, y hasta lingüístico.

Se propone que la elaboración de la memoria para una cultura y una educación por la paz, tenga sus cimientos en los derechos humanos, en los derechos colectivos, y en las dinámicas, pensares y haceres organizados desde la paz y por la paz. Visto así, debemos reivindicar a la memoria como parte de los derechos humanos, los derechos colectivos y los derechos culturales de los pueblos, de manera que se honre la memoria de las víctimas y la memoria de la construcción de paz para cimentar la reconciliación y reconstrucción del tejido social.

Es por eso que la memoria y la verdad es forjada como la oportunidad de dar voz a todas las

voces silenciadas, a las diversas fuentes de información de lo ocurrido, de visibilizar a las víctimas y mostrar las diversas verdades de lo ocurrido, a través de acciones como: construir memorias ciudadanas, informes de Verdad, o "Nunca más", memoria y justicia, memoria e identidad, la ley contra el olvido y la impunidad, acciones jurídicas, denunciar los crímenes realizados y garantizar que no se vuelva a repetir. Es una memoria de denuncia y de solidaridad que promueve la lucha pacífica contra la dominación y exclusión de los otros.

Para mantener viva la memoria para una cultura y una educación por la paz, está tiene que traspasar generaciones, tiempos, geografías y espacios, por lo que se requiere que las generaciones de manera permanente reelaboren su memoria colectiva para que el diálogo intergeneracional concientice y comprometa para la construcción de la paz. Los objetivos de esta memoria pretenden recuperar, rehacer, reconstruir, reflexionar, reaprender, recapacitar desde los sentidos de la paz pero sin odio, sin envidia, sin olvido pero con amor, con justicia, para sanar, para curar, resignificando los acontecimientos, los lugares, los simbolismos en francos procesos de reparación. Memoria que

se construye subjetivamente a lo largo del tiempo como conocimiento, actitud y aptitud de todos los colectivos e individuos coparticipes en ella.

Memoria para la defensa de los derechos humanos

La memoria colectiva como instrumento de construcción de los derechos humanos en los diferentes países, ha sido todo un reto poco sistematizado a pesar de tener sus bases organizativas en movimientos sociales que han venido generando a través de la memoria, la verdad, la justicia, la reparación y la reconciliación nuevos soportes de construcción de lo ocurrido y de transformación de lo vivido como garantía de los derechos humanos de los ciudadanos.

Una memoria que se instaura contra el olvido, sobre todo en países donde la memoria histórica había hecho caso omiso de conflictos violentos vividos, o en el que diversas voces habían sido silenciadas como fueron los casos de Argentina, Chile, Uruguay y Brasil durante las dictaduras militares, o en Perú o Colombia con el actual conflicto armado Interno. La memoria no pretende mantener el trauma histórico de las dictaduras militares y civiles de las décadas de los setenta y de los ochenta

del siglo pasado en América latina, busca no olvidar esas experiencias y vivencias violentas para que no se repitan en el presente ni en el futuro, pretende un aprendizaje y una superación del pasado.

Una memoria que se concreta entre otras formas, en las organizaciones de defensa de los derechos humanos, en los defensores de los perseguidos políticos, en los que exigen respeto a los derechos de los detenidos, a los que se organizan para demandar la presencia de los desaparecidos, de aquellos que se los llevaron vivos y a los que quieren que regresen vivos. Una memoria que se resiste a olvidar, y por ello y para ello, se movilizaron y movilizan sindicatos, asociaciones, gremios de profesionales, abogados e intelectuales que de distintas maneras reivindican lo sucedido como parte de las injusticia y las violencias que no deben repetirse en el presente y en el futuro.

Por estos motivos los derechos humanos toman fuerza en estas actividades, pues es importante dar a conocer los derechos humanos fundamentales tanto en su práctica, teoría, legislación, y en la educación para establecer las garantías mínimas de reconocimiento a las víctimas, pero con el afán de no quedar en la victimización, sino en la

posibilidad de la transformación, de su reconocimiento y con la posibilidad de tener el espacio de una posible reconciliación.

En este tenor, son significativas las experiencias y las investigaciones sobre la memoria en las últimas tres décadas en distintos países latinoamericanos que delinearon políticas públicas y programas acompañados de diversos instrumentos y acciones conducentes a garantizar la inclusión de las voces y los derechos humanos de diferentes formas en cada país. La literatura latinoamericana es muy prolífica en la recuperación de la memoria borrada u olvidada, siendo quizás el primer texto, o por lo menos el más conocido, titulado *Nunca más en Argentina* publicado en la década de 1980, el cual recoge la frase más utilizada para repudiar el terrorismo de Estado.

En Guatemala el Proyecto Interdiocesano de la Recuperación de la Memoria Histórica –REMHI– de Guatemala, coordinado por la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala –ODHAG–, y dentro del contexto de los Acuerdos de Paz, en un país donde el conflicto armado se caracterizó por ser uno de los más violentos contra la población civil y particularmente contra los pueblos indígenas, donde, de acuerdo a la Comi-

sión para el Esclarecimiento Histórico (CEH), el ejército fue el responsable del 93% de las violaciones a los derechos humanos y la guerrilla un 3%, se realiza la presentación pública el 24 de abril de 1998 en la Catedral Metropolitana de la ciudad de Guatemala de cuatro tomos, titulados *Guatemala, Nunca Más.* Este informe contiene los impactos de la violencia, los mecanismos del horror, el entorno histórico del conflicto y la identificación de las víctimas.

Además de recordar y dignificar a las víctimas del conflicto armado en Guatemala, la Comisión de la REMHI determina devolver la memoria a la población para aprender lecciones para el presente y el futuro. "Se construye entonces junto a docentes de diversas áreas y se valida no sólo con docentes, sino también con profesionales de distintas disciplinas, la *Propuesta Pedagógica* '*Eduquémonos para el Nunca Más*'" (Remhi 1998: 99). Desde entonces el tema de la memoria en Guatemala ha estado presente, como dijo Monseñor Gerardi: "No queremos olvidar".

Si hacemos memoria de la memoria convencional, es decir de aquella que se ocupa de la formalidad y se mueve dentro de los límites oficiales, debemos tener presente en la historia reciente a

España con sus debates sobre la Memoria de la Guerra Civil y sus tribunales establecidos para la memoria de las víctimas del franquismo y de la ETA. Casi sesenta años después de terminada la Guerra Civil española, más de 30 años de la muerte de Francisco Franco y 28 años después de las primeras elecciones democráticas, se suscitaron deliberaciones y discusiones sobre la recuperación de la memoria histórica y la reparación de las víctimas de la Guerra Civil y el Franquismo, en España, aprobaron la Ley de la Memoria Histórica (LMH) el 31 de octubre de 2007. Unos condenaron la ley de la Memoria por insuficiente, otros la consideraron un absurdo y un desacierto, y otros expresaron que la Ley honra la memoria de todas las víctimas de la represión ejercida contra los que defendieron las libertades durante la Guerra Civil y la dictadura franquista.

Otro ejemplo de política pública y de diversos instrumentos para tratar de llevar a cabo acciones para garantizar la inclusión de las voces y los derechos humanos de amplios sectores de la sociedad afectados por las violencias, es la creación de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en Perú, que se encargó de llevar a cabo el informe sobre la violencia ocurrida entre 1980 y 2000 tra-

tando de incluir a las diversas voces tanto de los que se vieron afectados como de los posibles participantes para la construcción del informe "Para la CVR la reparación tiene profundas implicancias éticas y políticas, y es un componente importante del proceso de reconciliación nacional. Al ser las víctimas del conflicto en su abrumadora mayoría campesinos, pobres, indígenas, tradicionalmente discriminados y excluidos son ellos los que deben recibir atención preferente por parte del Estado (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003: 344)". El informe final plantea los retos para la construcción de una cultura de paz en el Perú.

El gobierno del Perú, en cumplimiento de las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, determina varias reformas institucionales, entre ellas la educativa, elaborando un proyecto nacional 2006-2021, derivado de la Conferencia Internacional "Educación para Todos". Se propone la mejora de la calidad educativa mediante la formación democrática y la construcción de una Cultura de Paz entre el estudiantado, iincursiona en el enfoque de educación intercultural bilingüe e inicia la inclusión en el currículum escolar de educación primaria y secundaria de los principales aspectos del Informe Final de la CVR.

Para garantizar y dar seguimiento a los Derechos humanos en los contextos posteriores a los conflictos armados o violentos y a que estos procesos fueran llevados bajo la mira de los Derechos humanos y en denuncia de los DH que habían sido violados, encontramos la Comisión de la verdad para el Salvador, que fue establecida por los Acuerdos de Paz de Chapultepec en México, cuando finalizó la Guerra Civil en este país. Así mismo está la Comisión Verdad y Justicia de Paraguay, a través de asociaciones de las víctimas de la dictadura y de los organismos de Derechos humanos. La comisión de la Verdad en Ecuador, la Comisión Nacional sobre la Desaparición de personas en Argentina, Comisión Nacional de Investigaciones de Desaparecidos forzados de Bolivia, la Comisión de Verdad y Reconciliación de Chile, Comisión para la clarificación Histórica en Guatemala, entre otras de Latinoamérica y del mundo.

De los casos anotados, los relatos, las crónicas, las historias y los anales sobre el tema son extremadamente elocuentes en la demostración de las violencias y el terror como herramientas para silenciar la palabra, las voces, la disidencia, las personas, los grupos sociales y políticos. La ruptura de este accionar destructivo se ha presentado en

el ámbito institucional con leyes, investigaciones, publicaciones, monumentos, declaraciones, conmemoraciones, museos, ayuda a víctimas, discursos y rituales que enaltecen la Memoria y cuya propósito es aprender del pasado para que las generaciones del presente cultiven ese pasado traumático y esas nefastas realidades para evitarlas en el futuro.

Las comisiones han persistido en recuperar la voz de los excluidos y de las principales víctimas, han hecho uso del recurso de la memoria como parte importante de la recolección de la información y a su vez de la posible transformación. Pero también depende de cada país, cada Estado, Gobierno y acciones de la sociedad Civil como han impactado dichas Comisiones y las acciones de los mismos Derechos Humanos. Además de que en cada país las acciones de justicia tanto reparativa como restaurativa fueron y son llevadas a cabo de diversas maneras. Donde ya no sólo es una justicia ciega o aislada, sino en relación con las dimensiones humanas que fueron dañadas., como lo menciona López Martínez es:

> "Una nueva fórmula relacional cuya visualización más efectiva se puede contemplar porque esta justicia no pone al victimario solo y so-

> lamente frente al Estado, sino que enfrenta al victimario a su propia dimensión humana para comprender la ruptura causada y el daño sobre su víctima. Y da la oportunidad a ésta de tomar un protagonismo y de aportar un testimonio que va más allá de un simple relato de los hechos". (López 2004: 138).

Además de tener en cuenta no sólo los Derechos humanos que les fueron violentados a las víctimas, sino el respeto al propio proceso de la misma, reconocer y aceptar los diversos momentos que las victimas requieren para iniciar cualquier acción ya sea de justicia, reparación o de reconstrucción de la memoria.

Es tratar no sólo de que se lleve a cabo un acto de justicia legal, sino el de reconstruir en la medida de lo posible las relaciones de las personas entre ellas mismas y su entorno, para que puedan gozar de sus derechos humanos pero sobretodo de reconstruir su vida y el tejido social en general. Y es no sólo a través de las comisiones como se llevará a cabo esta reconstrucción de la memoria, también se debe reconocer que hay diversas formas de llevar a cabo las memorias colectivas, como son algunos museos de memorias o los museos de paz en donde no sólo se hace memoria de las víctimas, sino de la potencialidad de la humanidad de hacer

las paces, así como las diversas aportaciones de la sociedad civil que hacen para llevar a cabo los procesos de reivindicación de las víctimas y los procesos de garantizar los derechos humanos, como es a través de la educación.

La memoria institucionaliza tiene una de sus más connotadas expresiones en el Programa Memoria del Mundo que creó la UNESCO en 1992, donde se plantea como objetivos facilitar la preservación del patrimonio documental mundial mediante las técnicas más adecuadas, facilitar el acceso universal al patrimonio documental para crear una mayor conciencia en todo el mundo de la existencia y la importancia del patrimonio documental bajo la concepción de que "el patrimonio documental mundial pertenece a todos, debe ser plenamente preservado y protegido para todos y, con el debido respeto de los hábitos y prácticas culturales, debe ser accesible para todos de manera permanente y sin obstáculos". (UNESCO, 1992).

Memoria y educación para la paz

La evolución de la Educación para la paz (EpP) ha ido muy de la mano del desarrollo educativo y de los estudios de paz. Es por eso que diversos autores como Xesús Jares (1999), a través

de sus cuatro olas definen el desarrollo histórico de la Educación para la paz. El concepto de "Educación para la Paz" aparece como tal en 1974 y ha sido una propuesta educativa que ha desarrollado un sinfín de metodologías que se ha conformado en un estilo de enseñanza y está presente en los diferentes ámbitos de la educación, formal, no formal e informal, con diferentes modalidades, propuestas y desarrollo. Esto implica entender la EpP como un proceso permanente que va hacia las *prácticas de paz*. Son estas prácticas las que permiten ir conformando espacios de paz en la sociedad para ir rompiendo los ciclos de violencia existentes.

La EpP no recibía esa apelación como tal en un principio, pero es insertada como arranque en el mundo educativo por su afinidad con la línea pedagógica llamada Escuela Nueva, marcada como la primera ola de la EpP. Fue un movimiento pedagógico que contó con diversos antecedentes, pero la línea pacifista se puede enmarcar como reacción a la Primera Guerra Mundial (1914-1918), como forma de evitar la guerra con una dimensión internacional. Se empieza a hablar de la formación moral y cívica de los niños y niñas en sus modelos educativos.

Las corrientes pedagógicas van buscando fundamentos de una educación que garantice que no se volverán a repetir las matanzas y destrucciones vividas. Se ve la necesidad de crear instituciones que acompañen las nuevas aportaciones y visiones de esta nueva forma de sociedad y educación. Es así como surge la ONU (1945), y posteriormente, relacionada específicamente con la educación, la UNESCO. Además de marcarse como la segunda Ola "Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y mujeres donde deben erigirse los baluartes de la paz" (Declaración de la Constitución de la UNESCO).

A partir de 1974, se celebran reuniones de expertos internacionales, regionales y nacionales para examinar los problemas planteados por la aplicación de las recomendaciones sobre la educación para la Comprensión Internacional, la Cooperación para la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales. La UNESCO inicialmente se basaba en tres aspectos de la Educación para la Paz, (Jares, 1999: 55):

1. Comprensión internacional y conciencia supranacional.

2. Enseñanza relativa al sistema de Naciones Unidas y organismos internacionales.

3. Enseñanza relativa a los Derechos Humanos.

La tercera ola de la EpP se debe a los movimientos de la *Noviolencia*, Gandhi proponía que toda esta filosofía debía ser enseñada desde la niñez y que la escuela y la comunidad debían participar en dicha formación. Una aportación importante para el mundo educativo es su concepción de conflicto.

> […] lejos de separar a dos partes, el conflicto debería unirlo, precisamente, porque tienen su incompatibilidad en común. La cual debería enfocarse como un lazo, ligándolos, juntándolos porque sus destinos son aceptables. Debido a que tienen su incompatibilidad en común deberían esforzarse para llegar juntos a una solución. (Jares, 1999: 71).

Si duda que Gandhi dejó un legado importante en la manera de enfrentar el conflicto, de guiarse en la vida a través de medios pacíficos. Así mismo, la Noviolencia fue inspiración de diversos movimientos, como el de Lanza de Vasto, quien en 1948 fundó la Comunidad del Arca. Esta comunidad se guiaba por los preceptos gandhianos, el Movimiento de Objetores de Conciencia (MOC) o las propuestas y acciones de Milani,

Danilo Dolci y Aldo Capitini, así como diferentes centros, instituciones y asociaciones como el Centro Martín Luther King, entre otros. Las bases de este movimiento –tanto en sus ideas como procesos– sirvieron para conformar diversos grupos y acciones que la Investigación para la Paz retomará y sistematizará más tarde. Uno de sus principales promotores en los estudios e investigación, Johan Galtung, recupera la propuesta de la Noviolencia para la construcción de la noción de paz.

La reflexión y conceptualización que se realiza dentro de la Investigación para la Paz lleva a conceptualizarse como antítesis de violencia, además de ser la cuarta ola. Posteriormente, surgen las conceptualizaciones de violencia directa, violencia estructural, violencia cultural y no sólo la ausencia de la guerra. En los años ochenta, la Investigación para la Paz se va consolidando y surgen diversas instituciones para su desarrollo. Gracias a la Investigación para la Paz, se fortalece la EpP y empieza a definirse como tal junto a los conceptos de paz, violencia y conflicto, lo que otorga a la educación un papel activo.

Es importante mencionar que la EpP se va desarrollando paulatinamente dentro del contexto

político y social mundial. Por ello, el periodo en el que se desarrolla se convierte en un parámetro importante a tener en cuenta, pues será esa mirada histórica la que nos diga, dónde y cuándo y, además, nos permita ver el porqué y el para qué de las propuestas.

Actualmente, tanto los Estudios para la Paz como las Investigaciones para la Paz reconocen el amplio terreno de trabajo y buscan cubrir las diversas dimensiones de la paz o paces. Finalmente, se ha visto que la EpP ha permitido toda una evolución de conceptos, contextos, niveles y alcances. Las propuestas cada vez son más extensas, como la de Betty Reardon (2010) en *Aprendiendo Derechos Humanos*, con visiones más amplias e integrales. Así mismo, Rodríguez Martín (1990: 111-120), menciona que la EpP ha ido evolucionando en sus concepciones y superando los reduccionismos históricos, concibiendo la EpP desde un enfoque crítico- comunicativo, en el que hay que comunicarse consigo mismo, con el otro y con los demás y propone los siguientes niveles:

- Psicopacifismo: Después de la Primera Guerra Mundial, se exaltan los valores de la pasividad en la conducta y de la personalidad sostenida durante la Escuela Nueva. Es una educación de los

aspectos íntimos de las personas, para conseguir ciertos valores humanos, donde la bondad individual podía generar la bondad social. Aunque se considera una paz pasiva y negativa.

- Sociopacifismo: Se origina después de la Segunda Guerra Mundial, pone de manifiesto que la paz no sólo es fruto de la buena conciencia del individuo, sino también de la revolución estructural o del cambio de estructuras sociopolíticas. Así mismo es una educación para comunicarse bien con el otro y generar la paz como justicia y equilibrio social. Concepción de una paz positiva.
- Ecopacifismo: Es la respuesta a la crisis en la naturaleza. Además, se integra la triple armonía personal, sociopolítica y ambiental. Una educación ambiental, "edupacifismo", integra la dimensión espacial o ecologista.

Estas concepciones aunque se localizan en algunos momentos históricos, no son tajantes, y se pueden ir desarrollando en diferentes propuestas educativas, contextos y tiempos.

Educación para la paz y Educación en Derechos humanos

Es importante mencionar que la Educación para la paz no es exclusiva de los docentes o de la escuela, sino es el espacio educativo que se construye en los diferentes ámbitos sociales, tanto en la educación formal, no formal como informal. Fue así como la Educación en Latinoamérica se fue introduciendo desde el campo de la educación informal, sobretodo como una garantía del respeto de los derechos mínimos a alcanzar en cada sociedad. De esta forma, aunque la Educación en Derechos Humanos en Latinoamérica se inició en los años ochenta con una propuesta remarcada en la legalidad, se ha ido transformando hacia una visión más pedagógica e interrelacionada con la paz.

Las iniciativas de Educación en Derechos Humanos cada vez más se han ido acompañando de otras propuestas como la educación en valores, la educación para la ciudadanía, la Educación para la Paz, y la educación intercultural. Se trata, al fin y al cabo, de componentes de la Educación en Derechos Humanos, (Magendzo, 2009) donde los Derechos Humanos surgen como el eje rector y la paz como un derecho humano esencial para educar.

Es así como la Educación en Derechos Humanos ha ido desarrollando en sus contenidos diversos aspectos, desde la democracia como su principal valor, hasta la formación ciudadana participativa. Pero poco a poco se ha ido acercando a visiones más integrales a la cultura y Educación para la paz. La Educación para la Paz es la portadora de esta misión, como explica Tuvilla, "de esta manera, los contenidos, formas y métodos pedagógicos derivados de los conceptos de paz y de Derechos Humanos, en el caso español, están estrechamente unidos, puesto que las cuestiones que impiden la paz tienen su materialización en los Derechos Humanos" (Tuvilla, 2009: 168). La Educación en Derechos Humanos, por tanto, se da a través del acompañamiento directo de Educación para la Paz.

La Educación en Derechos Humanos es un aporte social y político muy importante para el desarrollo del ser humano y la Educación para la Paz retoma su dimensión externa como un baluarte de su desarrollo en que se incluye esa percepción de la humanidad desde adentro. Se recupera, por tanto, no sólo la dimensión social, sino también la dimensión interna donde el ser humano recuerda y recupera el ser.

Muchas veces los Derechos Humanos no son exigidos por la ignorancia de los mismos o porque se quedan en un nivel superfluo y "su capacidad transformadora, para convertirla en parte del sistema, banalizando su contenido y convirtiendo los Derechos Humanos en una aprendizaje más, que […] deben realizar, pero apelando más a lo teórico, racional y abstracto que a lo vivencial y práctico". (Mujica, 2002: 342).

Actualmente, existen muchas propuestas que van más allá de la Educación en Derechos Humanos con el objetivo de que estos sean internalizados. Así, Betty Reardon (2010), destaca dos aspectos importantes en su propuesta de *aprendizaje en Derechos Humanos:*

1. La necesidad de ir más allá de la Educación en Derechos Humanos

2. El incorporar una visión Holística en la educación y enseñanza.

A través de la Educación para la Paz y la Educación en Derechos Humanos podemos seguir avanzando en propuestas educativas integrales en las que las dimensiones externas políticas y sociales se vean fortalecidas por las internas en contextos que pueden potenciar el uso de las memorias colectivas como generadoras de espacios de paz.

Los principales movimientos surgen de organizaciones no gubernamentales que quieren generar espacios de fomento a los Derechos Humanos y la paz y convertirse uno de los principales promotores de la Educación en Derechos Humanos en Latinoamérica. Posteriormente, se respalda con leyes, programas y acciones derivadas de Instituciones Internacionales como la UNESCO. De este modo, se empieza a incorporar en las instituciones oficiales el término *Educación en Derechos Humanos* después de que los gobiernos firmaran acuerdos con organizaciones internacionales.

Los Defensores de los derechos humanos y la paz han recurrido en forma constante a la memoria para denunciar y para exigir justicia por las violaciones a la condición humana. Es importante anotar que la memoria ha tenido un proceso tanto histórico como pedagógico, por lo que en el siguiente apartado se abordara la relación de la memoria y de la Educación para la paz. Para ello se mostraran algunas experiencias, para finalizar con los aportes de ambas en su relación.

Experiencias de Memoria como pedagogía de paz

Diversas instituciones de construcción de paz han retomado a la memoria como factor pedagógico en la educación para la paz. Brevemente señalaremos algunas de estas experiencias, por lo que iniciaremos con el Centro de Investigación por la paz de la Fundación Gernika Gogoratuz y el INWENT (Internationale Weiterbuildung und Entwicklun gGmbH, Capacitación y Desarrollo Internacional de Alemania).

El centro de Paz de Gernika[12], realizó una recopilación de experiencias de diferentes países dónde se trabajó la memoria como instrumento pedagógico de la paz, con la característica de incluir a las víctimas de diferentes eventos históricos en países como Alemania, Perú, Noruega, Guatemala, y otros. La propuesta que se aborda desde este centro es a partir de tres modelos principalmente, un uso de la memoria desde una mirada hacia el futuro, donde se trata de no llegar a situaciones de violencia y dar educación para la paz para la prevención. En un segundo modelo se da desde

[12] El Centro de Investigación por la Paz fue creado en 1987 por decisión unánime del Parlamento Vasco en el marco de 50º Aniversario del Bombardeo de Gernika.

las formas de violencia, aparecen las víctimas, promocionando la empatía. En el tercer modelo da presencia y acción a las víctimas como parte del proceso educativo, en los momentos que se pueda con presencia física o de recursos, que permitan testimonios para propiciar una educación desde ellos.

El segundo Centro de referencia en cuanto a las experiencia de memoria es el centro INWENT quién trabaja directamente las temáticas de Educación para la Paz, desarrollo y las propuestas de Paulo Freire.

Aunque se reconoce que ninguno de estos modelos es puro y generalmente se entremezclan. Es así como el incluir en la educación para la paz el trabajo a través de la memoria, es un espacio que permite el reconocimiento, además de la posibilidad de las víctimas de ser actores en los procesos educativos.

Sin duda que otra lección educativa de importancia capital es la del Centro para la Paz y la Memoria, así como la Comisión de la Verdad y la Reconciliación en Ciudad del Cabo en Sudáfrica, integrado en su mayoría por excombatientes de las diferentes agrupaciones armadas de los años ochenta en el país de Nelson Mandela, Nobel de

la paz, con tres características transicionales: racismo estructural concretado en el *apartheid*; violencias y confrontación armada intensa en perspectiva de lucha anticolonial; y transición política a la democracia parlamentaria. La experiencia educativa postconflicto es significativa en tanto educación para la integración de los excombatientes y en la dimensión pedagógica para la Memoria histórica.

El trabajo de la memoria histórica como parte de los procesos de construcción de paz y Derechos humanos podemos encontrarlos en diverso proceso como los presentados en Perú. Después del conflicto vivido en los años ochenta, en Perú realizan diversas acciones tanto sociales como educativas para subsanar lo ocurrido durante el conflicto armado, sobre todo para que dar voz a lo sucedido. Entre las principales acciones esta la creación de la Comisión de la Verdad y Reconciliación que estuvo acompañada de la Defensoría del Pueblo, el cual el "19 de abril del 2004 crea el centro de Información para la Memoria Colectiva y los Derechos Humanos con el objetivo de promover la memoria y reflexión colectiva sobre la historia reciente de violencia política ocurrida en el Perú, con el fin de contribuir a que no se repitan las violaciones de

los derechos humanos". Información que fue recolectada por la Comisión de la Verdad y Reconciliación, y compartida a estudiantes, investigadores y personas que lo solicitaban, además de incluir actividades con alumnos en el centro con entrega de materiales de Derechos humanos.

Es así como en Perú se llevaron y se llevan a cabo diversas actividades como parte de reconstrucción de la memoria de lo acontecido y a su vez de los procesos de reconciliación, y promoción de los Derechos humanos, para que no se repita las acciones de violencia vivida. Se pueden encontrar actividades como el Primer Concurso Nacional de Ensayo y reportaje 2007, que solicitaba basarse en los resultados de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, así como muestras fotográficas tanto itinerantes como las impulsadas por la propia comisión. Así como el Vídeo de 20 años de violencia "en un DVD con versiones en inglés y castellano, *Yuyanapaq. Para recordar. Relato visual del conflicto armado interno en el Perú 1980- 2000*, y *Fotopalabra. Imágenes para la memoria colectiva,* que reúne en una carpeta 29 fotos de la época de la violencia y del trabajo de la CVR y se acompaña con una cartilla de instrucciones para trabajar en grupo los sentimientos que provocan, las reac-

ciones, las propuestas y esperanzas". (Borja, 2010: 46).

Es de reconocer que la CVR ha dado diversas recomendaciones de las cuáles algunas se están llevando a cabo pero otras aún están en camino, pero que ya en diversos niveles educativos están incorporando la información de la memoria recolectada y el trabajo transversal de los Derechos humanos, aun sabiendo que el camino continua. El ex presidente de la Comisión de Verdad y Reconciliación de Perú, Salomón Lerner, ha informado que después de diez años la mayoría de las recomendaciones del informe que elaboró la Comisión han sido ignoradas. Según él, el Gobierno todavía tiene que llevar a cabo las reformas del Estado e indemnizar a las víctimas y sus familias. El conflicto armado interno de 1980 a 2000 causó unas 70.000 víctimas mortales. Para elaborar el informe, la Comisión de la Verdad recogió 15.220 testimonios. (Peruvian Times, 27-28/08/13).

Otro caso de importancia mundial es la experiencia de memoria en Alemana, proceso vivido en la reconstrucción del otro lado de la memoria de lo ocurrido en el holocausto, y es así como una investigación sobre la conciencia histórica y las

inclinaciones políticas entre los jóvenes de ambas lados de Alemania… mostró que la inmensa mayoría de los estudiantes conocían los crímenes nazis y tenían una opinión claramente negativa sobre ellos… El conocimiento de los hechos históricos prácticamente no influyó a la hora de determinar sus inclinaciones políticas. Sin embargo, la conciencia tradicional de la historia y las impresiones socioculturales adquiridas en el entorno cercano de los encuestados, como haber sido educado para ser conformista y sumiso, sí que desempeñó un papel importante. (Ehmann, 2010: 58).

Es por eso que surgen diferentes propuestas educativas del trabajo de la memoria para tener impactos más positivos y constructivos y uno de ellos es el "Proyecto Aprender de la Historia", el cual inició en 1995, por el Fondo Alemán para la Educación Cultural de Bonn y presentaba 50 proyectos de Centro entre ellos de educación primaria y secundaria los cuáles originalmente se encontraban en un Cd y posteriormente en la página de internet www.aprender-de-la-historia.de. A su vez se pueden ir incorporando nuevos proyectos y el intercambio de experiencias. La página fue creciendo reuniendo nuevos participantes en idiomas como el inglés, español y polaco, permitiendo

un mayor intercambio de proyectos, de colaboradores y de investigaciones.

Significativa en América latina es la experiencia en Chile a partir de visitas de estudiantes a un lugar de memoria: El Parque por la Paz Villa Grimaldi. Recordemos que en Chile se vivió un golpe de Estado en 1973, el cual generó diversas afectaciones en toda la población. Actualmente, a través de diversos proyectos, se busca llevar a cabo procesos de memoria para la reconstrucción de lo ocurrido para que no quede sólo en la memoria de pequeños grupos.

Esta experiencia que se llevó a cabo en Chile, reconoce que el trabajo de la memoria colectiva es realizado a través de diversos espacios sociales, desde la escuela hasta los sitios que se nombran lugares de memoria. Es así como a través del rescate de un "lugar memoria "ubicado en Villa Grimaldi, se convierte en un espacio de memoria colectiva vivo y educativo desde la paz. Lo primero fue recuperar el sitio que había sido un lugar que en los años de la dictadura fue confiscado por los militares, y fue usado para la detención y tortura.

Hasta que "fueron precisamente las organizaciones de derechos humanos, las víctimas de tortura, los supervivientes y sus familiares quienes

promovieron la recuperación del lugar como testimonio de lo ahí acontecido… en 1996 se crea la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi… Es un espacio que está concebido como un lugar de encuentro y reflexión sobre los derechos humanos" (Toledo, 2010: 128-129).

Los lugares de memoria son el conjunto de representaciones que se hacen de símbolos de lo ocurrido o de lo que se quiere visibilizar. "Un lugar de memoria es una unidad material o ideal, sobre la cual el trabajo de los hombres o el tiempo lo transforman en un elemento simbólico de un grupo" (Toledo, 2010: 128-129) y del cual se puede hacer uso tanto de lo existente, como de lo más abstracto creativo del colectivo. Aunque muchos de los sitios utilizados para el lugar de memoria han sido lugares vinculados a los actos de violencia vividos ahí, quedan marcados para mantener el recuerdo, y muchas veces se representa a través de placas, monumentos, estatuas, etc.

La experiencia educativa que se muestra como una aportación de la memoria y la Educación para paz, fue una experiencia realizada con profesores de Historia y Ciencias Sociales en Educación Media y sus estudiantes. Esta experiencia es registrada etnográficamente y se ve el proceso de los diferen-

tes actores, como fue el de los padres de familia, que algunos pasaron desde la indiferencia, otros por la oposición de que los estudiantes asistieran, y unos más toman el papel activo de comentar lo ocurrido en esa época.

La experiencia a través del recorrido realizado por los estudiantes durante el parque, queda mayoritariamente registrada en las emociones, algunos de ellos que logran conectar con las emociones que se pudieron haber vivido ahí, otros pasaron por la indiferencia, y otros buscaban otro tipo de representaciones de lo ocurrido. Sin embargo es precisamente aquí donde se hace la necesidad de la intervención educativa guiada, donde no sólo se trató de un recorrido al parque, sino de la reflexión y aprendizaje del mismo.

Es por eso que se continuó con la construcción de la memoria a través de la experiencia posterior a la visita al parque, donde los estudiantes contaron su experiencia a distintas personas y de ahí iniciaron diálogos entre ellos, con sus padres, abuelos, hermanos, amigos, y con el grupo cercano a ellos, como una forma de seguir construyendo esa memoria colectiva de lo ocurrido.

Otra práctica de memoria histórica es la de México, con Luz María Ángeles Escobar en Co-

reco, Chiapas, México. Esta experiencia se llevó a cabo dentro de la Comisión de Apoyo a la Unidad y Reconciliación Comunitaria CORECO, A.C. Como parte del trabajo en transformación de Conflictos de forma pacífica.

El trabajo de la memoria histórica se realizó primero en las regiones de Ocosingo y Altamirano, Chiapas, desde las experiencias personales, y al cual se le nombré "Nuestro caminar" el cual se realizó como primer paso "un trabajo con los coordinadores, enfocado a conocer el caminar de las comunidades de estas regiones indígenas y campesinas, en su mayoría tzeltales. Los coordinadores son nombrados por las comunidades y son los encargados de facilitar los talleres sobre el tema de transformación positiva de conflictos". (Ángeles, 2007:72).

Con ellos se llevó a cabo el trabajo de la reconstrucción inicial de la memoria, primero identificando los conflictos más importantes de la comunidad, hasta cómo afecta en los conflictos personales, para ver la necesidad de recuperar la historia y reflexionar sobre ella. Para ello trabajaron con la pregunta ¿dónde se ubican estos problemas en el tiempo, en el pasado?, una vez que se reflexiona y se construye el recorrido de lo sucedido tanto

a nivel gubernamental como familiar, se da la siguiente pregunta ¿qué hacer ante esta situación? Es así como los coordinadores realizaron en sus regiones la construcción de su caminar, a través de la reconstrucción de su memoria histórica a través de la historia de las regiones desde 1900 hasta el momento, con metodologías participativas y en grupos, de la que surgieron diversas reflexiones como:

> "Al revisar nuestro caminar nos damos cuenta de que ha habido diferentes formas de vida, hasta llegar a la construcción de las comunidades. Pero hoy vemos división, existe una gran diversidad. ¿Qué vamos hacer con eso? Debemos conocernos y respetarnos, ya que tal vez los pensamientos sean diferentes, pero nuestro corazón es el mismo.
>
> Salieron muchas cosas, de lo que vivimos, de lo que sentimos, de lo que sufrimos, pero también de lo que gozamos. Al escuchar nos identificamos con alguien, pues quizá lo vivimos igual y es así como se construye nuestra historia, nuestro camino, que ya no es de uno solo sino que es colectivo". (Ángeles, 2007:75).

Esta asociación sigue trabajando a través la construcción conjunta y de construcción de paz.

En Centro América la experiencia en el Salvador, Memoria azul de un tecomate, con Claudia

Lissette Sánchez es también digna de tomar en cuenta. Se llevó a cabo la experiencia de memoria a través del grupo de Cepaz del Salvador, con estudiantes de la Universidad Nacional de El Salvador en las áreas de arte y ciencias sociales, así como jóvenes de una comunidad campesina denominada "El Barrio".

La experiencia se realizó por medio de diferentes estrategias de Educación para la paz como es el teatro del oprimido, teatro foro, en el que fueron mostrándose los diversos sentimientos que había y el trabajo inicial con la violencia y los conflictos. Se abordaron teoría de los conflictos, las diversas violencias y se vio que "al analizar los conflictos que aquejaban a los jóvenes… se necesitaba, en primer lugar, fortalecer el corazón de cada parte, para luego entablar el diálogo". (Sánchez, 2007: 176).

Podemos encontrar otras experiencias del uso de memoria desde la pedagogía de la paz o relacionadas a la educación, como es la experiencia de Argentina. El 2 de agosto de 2002 se proclama el 24 de marzo como el día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justica, que conmemorar a las víctimas de la última dictadura militar (1976-1983). Fecha asignada por el Congreso de la Na-

ción Argentina. apoyados desde el Ministerio de Educación realizan diversas actividades en todos los niveles educativos para reflexionar sobre lo sucedido y promover los derechos humanos y la democracia.

La promoción de memoria, verdad y justicia en Argentina desde 2003 se ha convertido en Política de Estado, otorgando derecho a la información, la difusión de lo ocurrido, así como fomentando la participación de los jóvenes en este proceso.

Actualmente en Argentina el trabajo de la memoria como recurso educativo ha dado pasos importantes, el 23 de septiembre de 2013 repartieron libros sobre memoria, verdad y justicia en 230 escuelas públicas. La Universidad Nacional de Cuyo (UNC) informó que se trata de materiales educativos que reflejan el proceso iniciado cuando su equipo de expertos "buscaba en el Cuadro 33 del cementerio de la ciudad de Mendoza, restos de desaparecidos en la última dictadura cívico militar. El registro audiovisual y desarrollo del material fue realizado por profesionales de la UNC, que ahora lo trabajarán con los estudiantes del nivel medio" (www.ictj.org/es/news/reparten-libros-sobre-memoria-verdad-y-justicia-en-230-ecuelas).

Es así como estas experiencias han permitido ver que la Memoria constituye un espacio importante en la educación para la paz, entre otras por promover:

– Reconocimiento, tanto del propio como del otro y de lo ocurrido.

– Como conciencia Histórica.

– Reconocimiento, conocimiento de la diversidad y construcción desde la misma.

– Utilizar la memoria histórica y sus diversas formas de recolección para promover la reflexión y sensibilización de lo ocurrido.

– Propiciar si es posible espacios de reconciliación una vez reconocido lo sucedido, para generar espacios de paz en lugar de ciclos de violencia.

– Empoderamiento de los participantes de dicho evento.

– Instauración de acuerdos

– Procesos de sanación o de reparación.

– Conocimiento de sus derechos

– Posibilidades de transformación

– Comprensión del presente.

– Trabajar con el componente de Derechos humanos.

– Reconocimiento de las diversas paces y de la necesidad de incluir a los excluidos.

– Aprendizajes cooperativos, colectivos y lecciones de lo ocurrido.

Memoria en la educación para la paz en situación pos conflicto armado

Las experiencias referenciadas y muchas otras, nos remiten a reflexionar sobre la educación para la memoria en perspectiva de paz, la cual debe superar la tendencia archivística, de museos y lugareña de la represión. Ineludible es incluir la memoria recopilada en los archivos de los colectivos de derechos humanos no oficiales y de las organizaciones que están construyendo comunidades, regiones, localidades e instituciones de paz y para la paz. Pero también en la situación de pos conflicto es inexcusable la participación de los excombatientes en esa memoria que lacera la vida y el alma de familias, regiones y país.

La Memoria que pretende ser educadora de paz, tiene que abrir espacios de reinserción de los excombatientes con miras a darles voz en procesos de de-construcción de la violencia y de reconstrucción de cultura por la paz. Mucho tienen que callar los ex guerreros pero también mucho tienen que decir de ese mundo de violencias y paz por el que decidieron voluntariamente o los

obligaron a luchar. Si hacemos un ejercicio mínimo de memoria sobre la vida de cantidades de excombatientes de El Salvador, Guatemala y Honduras, podemos apreciar el grave error de no incluirlos de manera activa en los procesos de reconciliación, de memoria y de reinserción social y política. La injusticia de la exclusión de los desmovilizados acrecienta sus traumas con la frustración del proyecto político y con el desempleo, dejándolos a la deriva y teniendo como opción de ejercer su potencial experiencia en el crimen organizado, en el tráfico de drogas y armas, en las pandillas como la "mara salvatrucha" y otras más.

En el caso colombiano abundan también experiencias de construcción y re-construcción de paz, las cuales son parte y contraparte de esta historia violentada, constituyéndose en una memoria traumática pero susceptible de ser de igual forma una memoria por la paz, que remita a la reflexión de procesos colectivos construidos a través de relaciones y prácticas sociales que ostentan la noviolencia y las convivencia pacíficas. Un notable ejemplo de memoria colectiva de paz es el adelantado por los indígenas nasa, cuyos territorios, autoridades, población y cultura han sido de los más

violentados por todos los actores armados, que han hecho de la resistencia pacífica la principal arma de organización e identidad, manifestada a través de sus páginas web, blogs, radios comunitarias, comunicados, declaraciones, marchas, guardia indígena, rituales, ceremonias, derecho indígena, autonomía y educación propia. Esta memoria nasa reproduce su mundo cosmogónico y resignifica la historia colectiva vivida en el presente, por medio de la tradición oral y con texto escrito reforzando el legado de la identidad y la memoria como pueblo indígena. Esta como toda memoria, tiene que ver con el ayer que conforma el hoy de manera individual y colectiva, pero que también proyecta el futuro si se incorpora a la educación.

En situación del pos conflicto armado, ¿hacia dónde nos dirige la educación por la paz?, hacia la búsqueda de estrategias que permitan fortalecer acciones solidarias que tengan muy clara la defensa de los derechos humanos y la convivencia pacífica. Defender los derechos humanos, quiere decir que hay que partir de que los niños y los jóvenes se sientan sujetos de derechos, esa es nuestra primera responsabilidad en una búsqueda de educación por la paz. Que los niños y los jóvenes lleguen a sentir que ellos son sujetos de derechos, que lo

interioricen y que a partir de este presupuesto cambien las relaciones con su familia, las relaciones con su medio, las relaciones con su barrio, las relaciones en su escuela. El que reconoce y se reconoce como sujeto de derechos está realmente en posibilidad de poder entender los derechos de los demás.

La educación en situación de pos conflicto armado y teniendo como pilar importante la memoria colectiva, contribuye a construir una cultura por la paz y a zanjar las heridas y los rencores que aún están abiertos y que son proclives a reanudar confrontaciones violentas. Estos procesos vivenciales y de aprendizajes de la memoria en la educación, reproducen y transforman saberes y valores que marcan senderos de convivencias armónicas. Educar desde la memoria crítica por la paz, es ponderar la recuperación del pasado en sus dimensiones conflictivas, violentas y pacíficas, obviando cualquier política de olvido, y aprendiendo de esa memoria colectiva para que nunca más se repitan las adversidades y se fortalezcan las relaciones de solidaridad humanas y pacíficas.

En la tesitura planteada no hay mayores dudas en torno al porque educar en la Memoria que fortifique la educación por la paz. Hacerlo con las

diversas metodologías que tengan en cuenta las experiencias, los contextos y los distintos actores, será sin duda otro de los retos programáticos y pedagógicos de educar en y para la memoria colectivas, teniendo como base valores de la cultura por la paz y los derechos humanos necesarios para conocer e interpretar el pasado y proyectar el futuro.

En la perspectiva enunciada de educación crítica por la paz, para el caso de América Latina y en particular para Colombia, tiene que incluir además de los derechos humanos, la interculturalidad crítica, la democracia participativa, la deconstrucción y re-construcción de la historia, y la Memoria para la convivencia pacífica. En sentido epistemológico es la descolonización de la paz, de la educación, de la historia, del pensamiento, de la pedagogía y del quehacer educativo cotidiano.

Haciendo memoria de la historia, América Latina ha sufrido desde la colonia hasta nuestros días todo tipo de dominación, saqueo, genocidios y violencias. También ha estado acompañada de ingentes esfuerzos, pensares y prácticas por la paz. Esa memoria histórica y la memoria colectiva reciente en perspectivas descolonizadoras, serán la garantía de una educación para la paz en América

Latina. De ello se ocuparan los que se comprometan con la paz con justicia, libertad y democracia; en específico las organizaciones de la sociedad civil, los académicos e investigadores implicados en la educación por la paz.

En esta perspectiva se ubica la construcción de acciones pedagógicas pautadas por Paulo Freire (1986), centradas en el proceso de liberación y en la superación de la injusticia social, por eso en una de sus locuciones expresó: "No creo en ningún esfuerzo llamado de educación para la paz que, en lugar de revelar el mundo de las injusticias lo vuelva opaco y tienda a cegar a sus víctimas" (1986 al recibir el premio UNESCO de Educación para la Paz). Este planteamiento de cultura de paz con sentido latinoamericano, condiciona la paz a la libertad, a la superación de las injusticias sociales, a la marginación y la desigualdad, así como a la redistribución de la riqueza material e intangible, con una sociedad democrática, inclusiva y tolerante que forme a los estudiantes con pensamientos y prácticas de libertad y solidaridad para la búsqueda del bienestar social y la construcción de una cultura de paz.

Lamentablemente en América Latina los gobiernos han hecho de la memoria y el olvido otra

fuente de colonización del pensamiento y del sentimiento con diferentes usos políticos recurrentes en los procesos denominados de "transición democrática", decidiendo qué recordar, cómo recordar, qué olvidar y cómo olvidar. En contrasentido, la educación por la paz se propone reconstruir el imaginario colectivo, tanto del pasado como de futuros promisorios, sobre la base de las experiencias y enseñanzas acontecidas, recuperando las memorias violentas y pacíficas en sus complejas y múltiples causas y dinámicas para construir paz mediante la justicia y la reparación integral de las víctimas de las violencias, para que, como gritan los familiares de los deudos, "nunca más", "que no se vuelva a repetir". Y para que no se repita se tiene que tener memoria de lo sucedido, no puede haber amnesia colectiva, no se pueden olvidar los crímenes de lesa humanidad, son parte de la historia violenta que también se vincula con la impunidad, la corrupción y el silencio. El constante diálogo entre el pasado y el presente permitirá construir nuevas sociedades pacíficas, basadas en la justicia social, la democracia, la libertad, el respeto a la naturaleza y la dignidad de los seres humanos.

De acuerdo con esta propuesta, los temas vinculantes a la memoria colectiva para la educación

por la paz, deben ser abordados en la educación formal, informal y no formal, pues las memorias de las violencias y de la paz son compatibles con todos los tipos de saberes. En la educación formal se propone establecer programas de educación por la paz desde la Memoria, para todos los campos del conocimiento y en todas las disciplinas curriculares, optativas y extracurriculares que promuevan la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente mediante la elaboración de material didáctico y de acciones de capacitación docente a nivel nacional. Cátedras de Memoria por la Paz, cartografía social de la memoria, guías didácticas sobre memoria colectiva, observatorios de la memoria, y software educativo de la memoria, serán elementos determinantes para educar por la paz en contextos del pos conflicto.

Trabajar la propuesta Integral de la educación por la paz desde la memoria colectiva y los derechos humano es, donde conozco quien soy, quienes somos y la comunidad a la que pertenecemos. Es conformar una visión Holística de la Educación por la paz, como vimos integra al ser humanos, desde sus emociones, concepciones, hasta la interconexión con el mundo. Es por eso que cada vez más se tienen que ir incorporando elementos y es-

trategias que permitan esta construcción de un ser integral, que incluya aspectos como:

– El reconocimiento.
– La reconstrucción de lo vivido.
– La escucha y el diálogo.
– Posibilidad de transformación.
– Apertura de espacios de paz.
– Espacios de reconciliación y perdón.

Muchos de estos elementos están dentro lo que se logra a través del trabajo desde la memoria, otros como por ejemplo la amnistía y el indulto, son figuras jurídicas y políticas de perdón y de olvido.

El reconocer lo que ha pasado anteriormente en la propia historia familiar y de la comunidad puede permitir conocer los ciclos tanto de violencia como los espacios de paz que han existido. El reconocer el dolor, el enojo, la frustración y las emocione silenciadas, permite poder trabajar con ellas, y la posibilidad de transformarlas para no repetirlas en ciclos de violencias.

La memoria nos permite acercarnos a las realidades, a la vivencia personalizada de los actores de los hechos, a las experiencias, que son base para la construcción de la paz. Como menciona Lederach "… la construcción de la paz debe estar arraigada

en *las realidades subjetivas y empíricas* que determinan las necesidades y expectativas de las personas y responder a esas realidades…" (Lederach, 1998: 52). Además de que el trabajo realizado a través de la memoria tanto grupal e histórica permite una nueva dimensión de análisis individual como colectivo y hasta social y político.

Es así como la memoria permite ese conocimiento y el reconocimiento de lo vivido. Además de trabajar con las personas, sus historias y experiencias, admite también reconocer las relaciones que fueron trastocadas en conflictos violentos y la posibilidad de tratar de transformar dichas relaciones y promocionar espacios de reconciliación, lo que permite generar espacios de paz y romper con ciclos de violencia.

Lederach menciona "En esencia, la reconciliación representa un lugar, el punto de encuentro donde se pueden aunar los intereses del pasado y del futuro. La reconciliación como encuentro plantea que el espacio para admitir el pasado e imaginar el futuro son los ingredientes necesarios para reconstruir el presente. Para que esto suceda las personas deben descubrir formas de encontrarse consigo mismo y con sus enemigos, sus esperanzas y sus miedos". (Lederach, 1998: 55) Es una recons-

trucción no solo social, sino de todas las relaciones de la persona tanto exteriores como interiores.

En una visión de la memoria como Educación para la paz, menciona que "proporciona herramientas para que los ciudadanos entiendan el complejo mundo en el que viven, lo gestionen democráticamente…" (Monclús, 2008: 13) con la transformación de lo vivido.

Como proponen diversos autores, una memoria para la transformación y creación de una Cultura de paz, como sugiere Raquel Reynoso:

> "En ese sentido, me parece muy importante reconstruir la memoria, pero tratando de recuperar las acciones positivas y los tiempos de paz que seguramente esa misma persona las vivió pero que no han quedado lo suficientemente marcadas como para generar una conducta pacífica que le permita hacer frente a diversas circunstancias en su vida futura". (Reynoso, 2009: 115).

Esta propuesta de una memoria colectiva como medio para la construcción de una Cultura de paz, debe ser retomada desde la Educación para la paz, con el propósito de imaginar y construir para que los procesos de transformación de conflicto sean más allá de la solución del mismo, y sean espacios

de reconciliación. Esto va de acuerdo con lo propuesto por la Filosofía para hacer las paces: "*Es un compromiso con el presente que recupera las maneras imperfectas de hacer las paces en el pasado para la construcción progresiva de múltiples maneras de hacer las paces de acuerdo con el reconocimiento de la interculturalidad*". (Martínez Guzmán, 2004: 209).

Es así como se puede abrir la posibilidad de educar sin odio, sin envidia, sin rencor a través de la memoria, como el proceso inicial para reconocer las diversas voces, buscar o generar los espacios de justicia, y en el generar esos espacios de reconciliación necesarios para la transformación, que como menciona Lederach no se trata de olvidar y perdonar, sino de recordar y transformar.

Hacer de la memoria un instrumento capital de la educación por la paz que tenga como propósito educar, construir y prevenir violencias y crímenes de lesa humanidad, reivindicando incluso a las víctimas invisibles del conflicto. De ahí la importancia que sea una memoria elaborada a partir de las voces de las víctimas que sirva para generar conciencia colectiva de lo acontecido.

Síntesis conclusiva

Sobre las violencias y las violaciones a los derechos humanos se ha escrito mucho en América Latina, al igual que sobre la memoria histórica. Falta reescribir la memoria histórica y la memoria colectiva desde la perspectiva de la paz y por la paz, y la base de una educación para la memoria colectiva estriba en de-construir y re-construir la distorsión de la memoria y de la historia impuesta hegemónicamente por el Estado. Es decir que tenemos que promover el conocimiento de la memoria social y su trascendencia en la vida cotidiana de la población en general y en toda la geografía nacional, haciendo de la memoria un verdadero patrimonio de la humanidad.

La construcción, de-construcción y reconstrucción de la memoria colectiva se acompaña indefectiblemente de elementos simbólicos, sitios, territorios, edificios, museos, monumentos, arte, literatura, teatro, emblemas, nombres, placas, banderas, estandartes y todo lo material e inmaterial que sirva para afianzar los propósitos de la memoria y contrarrestar la desmemoria, de tal forma que se impida una exclusión más de los afectados por las violencias y se contribuya a la cultura y educación por la paz admitiendo las voces excluidas y silenciadas.

Las diversas maneras, estrategias y acercamientos para la construcción de las memorias colectivas, admiten un espacio didáctico amplio que puede ser abordado y complementado desde la Educación por la paz, además de permitir un enriquecimiento en la función de la memoria como aprendizaje y como posibilidad de transformación.

A través de las experiencias presentadas, se pueden ver las diferentes gamas pedagógicas de la memoria, desde la que se enfoca en dar voz a las víctimas directas y que ellas mismas sean las transmisoras y educadoras de paz, hasta las propuestas de generar la memoria tanto colectiva como histórica como procesos continuos de Educación por la paz, para conocer las diferentes verdades y diversidades de voces de lo que ocurre.

La memoria colectiva de acuerdo a lo expuesto, se inscribe en condiciones constantes de complejidad contradictoria oscilante entre la impunidad y la justicia, el olvido y el recuerdo, los conflictos y la paz, la memoria y la desmemoria, la verdad y la distorsión, el nunca más y la repetición, transformación pacífica o continuidades excluyentes.

Finalmente es importante que la memoria no sólo se quedé en el dolor o en la victimización, sino en la posibilidad de la transformación, en la

apertura de espacios de paz, en reconstruir esas relaciones que fueron cortadas y en su reconstrucción a partir de estos espacios de encuentro que ofrece el trabajo de la memoria, donde empezar desde la paz permite el empoderamiento de quienes participan en esos espacios, y la potencialidad de recordar también la memoria de los hechos de paz que han vivido y que siguen viviendo.

Sirvan estas ideas para que la memoria colectiva, el no olvido, la justicia, la reparación y la reconciliación se socialicen en las aulas y fuera de ellas, acrecentando nuestra educación por la paz sin odio, sin envidia, sin rencor a través de la memoria colectiva para que podamos seguir los caminos de la esperanza.

"Tu odio nunca será mejor que tu paz" de Jorge Luis Borge, es un cartel que permaneció durante más de tres meses en las calles del centro de Bogotá en enero-marzo de 2016.

Bibliografía

- Ángeles, L. M. (2007). Memoria Histórica. En *INWENT, Educando para una Cultura de paz: ¿hacia dónde nos lleva este camino?* (pp. 72-75). INWENT, Berlín.
- Borja, R. (2010). La educación en el Perú. Una apuesta por la democracia y la paz. En Oianguren,

M. & Soliño, K. (2010) *Experiencias pedagógicas en torno a la memoria de las víctimas del terrorismo y las dictaduras* (pp. 37-48). Gernika Gogoratuz, Bakaez.

- Candau, J. (2002 y 1996). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cava, M. J. (2010) Gernika el estudio de caso y la historiografía de la memoria (trece años después). En Haque, A. & María Oianguren Idigoras (Coord.) *Historias de vida, lugares simbólicos y reconstrucción de identidades en la construcción de la paz. XIX Jornadas Internacionales de Cultura Y Paz de Guernica* (pp. 15-24). Document No. 17. Gernika Gogoratuz.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003a). *Informe Final.* Lima, Presidencia del Consejo de Ministros, VIII.
- Connerton, P. (1993). *Como as sociedades recordam*. Oeiras: Celta editora.
- Durkheim, E. (1989): Capítulo 4. III, El Culto Positivo, Los ritos representativos o conmemorativos. En *Las formas elementales de la vida religiosa* (pp. 345-361). México D.F: Ediciones Coyoacán.
- Ehmann, A. (2010). Aprender de la Historia. Un proyecto de educación Cívica en Alemania. En Oianguren, M. & Karmele, S. (2010) *Experiencias pedagógicas en torno a la memoria de las víctimas del terrorismo y las dictaduras* (pp. 49-68). Gernika Gogoratuz, Bakaez.
- Halbwachs, M. (1950) *The Collective Memory*. New York: Harper and Row.

- Halbwachs, M. (1995) Memoria colectiva y memoria histórica. (Traducción de un fragmento del capítulo II de *La mémoire co//ectivee,* París, 1968). *Revista Reis,* 69, pp.209-219. Disponible en: http:/ Iwww.reis.cis.eslREISWeb/PDF/REIS06912.PDF.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: POPULAR.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.
- Jelin, E. (2003). Memorias y Luchas Políticas. En Degregori, C. I. (Ed.).
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bakeaz, Gernika Gogoratuz.
- López Martínez, M. (2004). Comisiones de la Verdad. En López Martínez, M. (dir.) *Enciclopedia de Paz y Conflictos* (pp. 137-141). Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos.
- Magendzo, K. A. (2009). Ideas fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. En Magendzo, A. (Ed.) (2009) *Pensamientos e Ideas-Fuerzas de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp. 4-25). UNESCO y OEI. Chile: Editorial Santa María.
- Martínez Guzmán, V. (2004). Cultura para la paz. En López, M. (Dir.) *Enciclopedia de Paz y Conflicto* (209-211). Granada: Universidad de Granada.
- Mendoza García, J. (2005). Exordio a la memoria colectiva y el olvido social. *Revista de pensamiento e investigación social Athenea digital,* 8, pp. 1-26. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

– Monclús, A. (2008). *Educación para la paz.* Madrid: CEAC.
– Mujica, R. M. (2002): La metodología de los Derechos Humanos. *Educación en Derechos Humanos*, Revista IIDH (Vol. 36).
– Prieto-Laya, G. (2011). *Pertenencia del concepto de memoria cultural en el marco de la teoría sociológica. De Emile Durkheim a la Escuela de Chicago.* CEDIC, 3, pp. 115-123. Cuba, Santiago.
– Reardon, B. A. (2010): Aprendizaje en Derechos Humanos: Pedagogías y Políticas de Paz. En *Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la paz 2008-2009* (pp. 16-45). Universidad de Puerto Rico.
– Reynoso, R. (2009). *Memorias colectivas y Culturas de paz - una mirada desde las comunidades afectadas por el conflicto armado interno en Perú*. [Tesis de Máster]. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
– Rodríguez, M. (1990). La Investigación del entorno cono estrategia de educación para la paz. *Revista Ineruniv. Form. Prof., 8,* pp. 111-120.
– Sánchez, C. (2007). *INWENT, Educando para una Cultura de paz: ¿hacia dónde nos lleva este camino?* (pp. 175-177). INWENT, Berlín.
– Sáchez, J. (2010). La cultura de la memoria. *Revista de cultura, ciencia y pensamiento europeo. Pliegos de Yuste.* 11 -12, 2010, pp. 25- 30.
– Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós-Ibérica.
– Toledo, M. I., Veros, D., et al. (2010). Visita de estudiantes a un lugar de memoria: el Parque por la Paz

Villa Grimaldi (Chile). En Oianguren, M. & Soliño Karmele (2010) *Experiencias pedagógicas en torno a la memoria de las víctimas del terrorismo y las dictaduras* (pp. 123140). Gernika Gogoratuz, Bakaez.
– Tuvilla Rayo, J. (2002). Cultura de paz, educación y medios de comunicación. *Revista Eticanet*, Año 1. Diciembre de 2002.
– Valle Arroyo, F. (1992). Estructuras y procesos de la memoria. En Mayor, J. & De Vega, M. (ed.) *Memoria y representación* (pp. 41-83). Madrid: Alambra Universidad.

Documentos:
Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (2006) *La memoria histórica para la construcción de la paz en Guatemala*. Guatemala: ODHAG
CONADEP (1984) *Nunca Más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*. EUDEBA, Buenos Aires.

Abarca Obregón G. (2013). "La praxis de educación para la paz desde la paz holística". Tesis Doctoral en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo. Universidad Jaume I de Castellón, España.

V. Empoderamiento pacifista para otros mundos posibles

El presente capítulo de contenido analítico, tiene como objetivo interpretar algunos elementos considerados importantes para el análisis del *empoderamiento pacifista*. Se inicia con los antecedentes teóricos y prácticos que sobre el empoderamiento en general se han presentado en América Latina y en México a partir de los planteamientos de Paulo Freire, así como de las comprensiones que sobre el concepto se han expuesto desde los enfoques filosófico, participativo, de género, social y del desarrollo.

En función del objetivo y del objeto de investigación, el texto se encuadra en la metodología cualitativa de tipo hermenéutico que nos permite identificar, describir, analizar y reflexionar sobre el *empoderamiento pacifista*, partiendo de informaciones textuales y categorías propias de la investigación para la paz, examinando la bibliografía explícita sobre el tema. El enfoque cualitativo

de la investigación se complementó con la técnica de la observación y del diálogo que sobre el tema expuso Francisco Muñoz en su último viaje a México.

Introducción al empoderamiento pacifista

Ante las múltiples violencias estructurales, sociales, culturales, económicas, directas, simbólicas y políticas, surgen distintas formas y modos de manifestarse y de resistencias colectivas e individuales; unas de tipo violento y otras de carácter pacífico, las cuales se relacionan con la organización social y política en el ámbito del poder a nivel macro y también micro. Estas dinámicas societales de violencias, conflictos, resistencias y convivencias pacíficas se potencializan en los movimientos asociativos, en las redes de poderes paralelos, en las interacciones culturales, y en toda la complejidad que de manera cotidiana enfrentan para vivir los sectores sociales empobrecidos, marginados, excluidos y vulnerados, a quienes se les presenta el *empoderamiento* como una manera de atender la desigualdad estructural y la diferencia del poder, o más bien la carencia de poder en la sociedad, que tiene, entre otras manifestaciones, la capacidad o incapacidad para tomar decisiones.

Teorizar sobre el *empoderamiento* no es el propósito del presente escrito, permitiéndonos anotar que en la revisión bibliográfica nos encontramos con un concepto muy maleable y moldeable en su teoría y en su práctica. Pretendemos más bien tener un acercamiento al concepto de *empoderamiento pacifista* planteado por el historiador español, Francisco Muñoz, quien en vida fuera especialista en estudios para la paz, dejando como legado los planteamientos de *paz imperfecta* y *empoderamiento pacifista*.

En la actualidad, y a pocos años de que surgiera el concepto de empoderamiento, se ha convertido en un término que alcanza su popularidad en diferentes disciplinas sociales y amplios contextos. Sin embargo, y de acuerdo a sus fundamentos, el empoderamiento requiere ser reconocido no sólo en retórica sino en la práctica cotidiana, para lograr transformar espacios y personas, así como prevenir efectos negativos en comunidades sociales y en los individuos.

Los discursos políticos, sociales e ideológicos del *empoderamiento* se relacionan directamente con todo un tejido de conceptos clave que permiten no solamente entender por sí misma la multiplicidad del empoderar, sino también para

comprender la concepción occidental proyectada en los países donde mayormente se acentúan las condiciones de falta de poder en la población. Las nociones de *poder*, *participación*, *Estado*, *pobreza*, *vulnerabilidad*, *exclusión*, *inclusión*, *marginación*, *miseria*, *ignorancia*, *derechos*, *desigualdad*, *resiliencia*, y otras más, son sin duda referentes que se ligan al *empoderamiento*.

Múltiples han sido las estrategias diseñadas y aplicadas por gobiernos, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), instituciones internacionales, sociedad civil y Banco Mundial para revertir condiciones desfavorables de la población, algunas de las cuales han tenido como propósito explícito *empoderar* a ésta. Sin duda, un trabajo por hacer de gran valía es el de profundizar en la conceptualización y en su aplicación práctica de la relación entre el empoderamiento, el poder y la dominación en el contexto actual de la globalización, desde las perspectivas tanto aduladoras como críticas[13].

[13] En la perspectiva crítica sobre el empoderamiento, conviene leer a: a) Majid Rahnema "Las trampas del empoderamiento" en Diccionario del Desarrollo, pp. 254. b) María Virginia Bentancor Harretche "Reflexiones para una aproximación crítica a la noción de empoderamiento. Empoderamiento: ¿una alternativa emancipatoria?", revista Margen No. 61, junio de 2011. <http://www.margen.org/suscri/numante.html>

Para el caso de México, Germán Pérez Fernández et al., escriben sobre "Empoderamiento, individuación y estrategias para salir de la pobreza", estudio realizado a partir de la encuesta representativa a nivel nacional "Lo que dicen los pobres" llevada a cabo en 2003. Analizan la actitud que los pobres tienen sobre su pobreza a partir de la categoría "individuación", entendida como "La capacidad de decidir en función de intereses propios y no de los comunitarios tradicionales. Supone el desarrollo de una personalidad con capacidad de poder tomar decisiones por y para sí mismo" (Pérez et al., 2004: 208). Para los coautores el empoderamiento es determinante para salir de la pobreza y en éste juega un rol determinante la individuación. Este proceso de adquisición de poder sobre los recursos y las decisiones de la vida lo entienden en el mismo sentido del Banco Mundial en función de cinco dimensiones: capital económico, capital social, ciudadanización, relaciones familiares y la individuación, que posibilitan que las personas se encuentren en mejores condiciones para superar la pobreza.

De lo planteado por los coautores y el Banco Mundial surgen tres preguntas necesarias para el debate: ¿quién y cómo se empodera a los pobres?,

¿el empoderamiento es la solución a la violencia estructural generadora de pobreza?, ¿el empoderamiento sirve para afrontar la violencia cultural, simbólica, de género, religiosa, social, laboral, y política?

Necesario es recordar que en México muchos de los programas de desarrollo han centrado su política en el empoderamiento de las personas y de las comunidades en el caso indígena. El empoderamiento individual promovido por la política neoliberal ha tenido sus relativos éxitos toda vez que no atenta para nada contra el sistema político mexicano. Los planes de empoderamiento comunitario implementados en los programas de desarrollo social como el Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol 1988-1994), el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresa 1994-2000), el Programa de Desarrollo Humano (Oportunidades 2002-2012) y el actual Programa de Inclusión Social (Prospera 2012-2018), no han fortalecido las capacidades de las comunidades para decidir e intervenir en los programas que el gobierno les implementa, por el contrario, se han fortalecido las estructuras desiguales y de relaciones de poder, consolidándose el control político del gobierno y de la élite política local sobre las

comunidades y perdiendo control sobre los recursos naturales en sus territorios.

En América Latina el *empoderamiento* es un término relativamente nuevo, tanto en la práctica como en el concepto mismo. Es decir, aunque no surgen al mismo tiempo y la práctica antecede al concepto, el empoderamiento como tal se vincula a la transformación positiva de personas y sociedades vulneradas y vulnerables. En este sentido, una de las primeras preguntas que giran en torno al empoderamiento tiene que ver en cómo surge, para después preguntarnos sobre su práctica, su proceso y posteriormente aproximarnos al empoderamiento pacifista.

Con el objetivo de dar respuesta a dichos planteamientos, el presente escrito presenta una mirada distinta a como se ha explicado el empoderamiento desde su origen. En una primera parte, y bajo una estructura de enfoques, se expone el origen del término en la práctica cotidiana y en el concepto mismo. A la par se presentan las funciones y principales aportes del empoderamiento en el desarrollo individual, social, político y económico, de manera que conozcamos sus generalidades en distintos contextos y enfoques de análisis, todos ellos con el fin común de di-

bujar un entorno del empoderamiento, mismo que apoye con propuestas positivas y pacíficas en alternativas futuras, en lo individual y en lo colectivo. En la segunda parte, abordamos desde nuestro entender algunas generalidades del enfoque de empoderamiento pacifista de Francisco Muñoz. Por lo pronto veamos algunos enfoques del empoderamiento.

Enfoques del empoderamiento

Empoderamiento desde el enfoque filosófico

De acuerdo con las investigaciones (Murguialday et al, 2000), el Empoderamiento en la práctica, sin el término, surge en la década de 1960 en América Latina, desde el enfoque de *Educación Popular*, hecha por Paulo Freire. Propuesta original del brasileño a partir del reconocimiento de la realidad injusta y desigualque vivía la población.

La *Educación Popular* se sustentaba en principios ético-políticos, que propiciaran relaciones humanas equitativas y justas, no sólo en la educación, sino en todos los ámbitos de la vida de las personas. Para su estudio, esta corriente educativa se caracteriza como un *fenómeno sociocultural* y una *concepción de educación*.

Desde el enfoque sociocultural, se trataba de una educación que permitiera múltiples prácticas educativas, formales, informales, no formales, que de manera conjunta transformaran realidades. Desde la concepción educativa se trataba de un nuevo paradigma en la educación, siendo un parteaguas ante los modelos educativos capitalistas en los que el dominio, el autoritarismo y el conductismo dominaban, sin atender las necesidades reales de la propia educación en su práctica.

En el artículo "Paulo Freire y la pedagogía del oprimido", Javier Ocampo (2008) presenta una exposición argumentada de la obra y su relación biográfica. Algunos datos que son de interés para contextualizar el presente texto, nos recuerda algunos supuestos que llevaron al pedagogo brasileño a configurar discursos y prácticas educativas críticas en América Latina, nos remontamos a mediados del siglo XX, cuando Freire crea un método de alfabetización para ayudar a los adultos en la enseñanza de la lectura y la escritura. El método consistía en que conforme las personas iban desarrollando las técnicas de lectoescritura, iban dialogando sobre problemas de su realidad y buscando alternativas para transformarlas de manera positiva. Dicha propuesta fue conocida en 1963 por el

entonces ministro de educación, el antropólogo Darcy Ribeiro, quien invita al educador brasileño a coordinar el Plan Nacional de Educación. Sin embargo, un año más tarde, viene al golpe militar y Freire es llevado a prisión, al ser considerado como peligroso pedagogo político. Tras 75 días en prisión es exiliado a Bolivia y luego a Chile, donde fue asesor de la UNESCO y donde sistematiza su experiencia en los libros *Educación como práctica de la libertad* y P*edagogía del oprimido,* enfocados en lo opresivo de la educación por medio de la concientización, así como la propuesta del diálogo como proceso de liberación.

En 1970 Freire inicia una segunda etapa de exilio en Europa, Estados Unidos y África, retornando a Brasil en 1980, participando en programas de formación de maestros, movimientos de educación popular, así como a la publicación de múltiples escritos y entrevistas con énfasis en la dimensión política de la educación. En 1989 fue nombrado Secretario de Educación de Sao Paulo, cargo que le permitió llevar a la práctica sus ideas y proponer el programa de estudios bajo el lema de una escuela pública popular y democrática, así como la mejora de los sueldos de las y los profesores de Brasil, experiencias que le llevaron a escribir *Peda-*

gogía de la ciudad. Durante la década de 1990, sin interrumpir su práctica como educador y asesor en Universidades de Sao Paulo y Recife, Freire se dedica a escribir *Pedagogía de la esperanza, Política y Educación, Cartas a quien pretende enseñar, a la sombra de este mango* y *Pedagogía de la Autonomía.* Dejando en borrador *Pedagogía de la indignación,* obra que se encontraba escribiendo en 1997 (año en el que muere el pedagogo) y misma que fuera publicada por su viuda en el 2001.

Este breve recuento sobre la vida y obras de Paulo Freire se hace con el propósito de comprender cómo se gestó en la práctica de la educación lo que más tarde se conociera como Empoderamiento. Si bien Freire se refiere a una pedagogía crítica y transformadora, las ideas básicas versan en la acción y reflexión de lo que debe hacer el hombre por el hombre mismo, lo que supone comprender críticamente su mundo para actuar en torno a la transformación, constituyéndose así los educadores como sujetos.

Los aportes de Freire en la pedagogía han sido considerados como fundamentos para el Empoderamiento, dadas las ideas básicas en las que se fundamentan sus obras, en las que se considera que,

– Educar es conocer críticamente la realidad.

– Educar es transformar la realidad.

– Educar es formar sujetos de cambio.

– Educar es diálogo.

– Educar no es un acto individual ni intelectual.

– Educar es un proceso colectivo y práctico.

– Educar involucra diferentes formas de saber: la conciencia, el sentimiento, el deseo y la voluntad.

– Educar es generar experiencias colectivas y dialógicas entre educandos y educadores.

– Educar es construir nuevos conocimientos entre educandos y educadores.

– Educar es conocer el mundo desde y en la práctica transformadora.

– Educar es el proceso en el cual intervienen valores, voluntades, deseos, utopías, emociones e imaginación.

En resumen la preocupación de Freire, que más tarde se convirtiera en el propósito y fin de su propuesta, fue la de consolidar, desde los sectores populares, herramientas educativas que les permitieran organizarse y transformar sus entornos a través de sus propias estrategias, con el fin de mejorar sus vidas. Surgiendo así la *Educación*

Popular cuya metodología nace de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre la misma práctica y transformarla. Pensamiento y acción construido por los hombres en su calidad de sujetos cognoscentes (pensantes y conscientes de su realidad).

Proceso educativo de conocimiento del mundo, no definido, más bien inacabado, ya que el mundo, al igual que la educación, es algo que se va dando y cambiando. Asimismo los sujetos, que involucrados en el conocer y transformar van cambiando ellos mismos, al igual que sus posturas y acciones. Donde el conocer se asocia con contenidos y metodologías, es decir, qué conocer, cómo se conoce, para qué y para quién se conoce. Preguntas y respuestas que forman parte de la pedagogía crítica y social propuesta por el pedagogo brasileño y que al mismo tiempo definen la práctica educativa. Práctica educativa, quede acuerdo con las ideas centrales de Freire, toda actividad educativa es intencional y por tanto es política, jamás neutra, ya que dentro del mismo proceso se ven involucrados factores, disciplinas y características que reproducen, cuestionan, transforman y legitiman las relaciones de poder que predominan en la sociedad. Demostrando con ello que la

educación por sí misma no transforma el mundo, pero sin ella es imposible siquiera intentarlo. Es aquí donde el papel del docente se reivindica, al tener inmerso, en su mismo quehacer cotidiano, la construcción de un mundo más justo, dignificando su labor como docente al tiempo que transmite sus conocimientos. Paulo Freire fue galardonado con el premio UNESCO de Educación para la Paz en 1986 y en el año de 1992, la Organización de Estados Americanos le otorgó el premio Andrés Bello.

Desde mi lectura, en su obra clásica *La pedagogía de los oprimidos* (1968), uno de los argumentos centrales consiste en que los pobres están capacitados para comprender y analizar su propia realidad, posibilitando la identificación social y el fortalecimiento de sus conocimientos, lo cual puede ser utilizado para el empoderamiento. "Concienciación" es uno de los conceptos claves de la obra de Freire, que consiste en situar al individuo para que comprenda sus condiciones personales y el entorno social en el que vive, desarrollando y actuando con base en su conciencia crítica, lo que implica que el empoderamiento tiene como premisa la transformación de la conciencia de la persona.

Paulo Freire plantea en sus obras que el acceso al poder real puede llegar a romper con lo que denominó "la cultura del silencio", una de las características de la dependencia y la marginalidad, propia de los que carecen de poder. Es evidente, por una parte, la relación directa entre poder y pobreza, y por otra la necesidad de otorgar poder, de empoderar a los que se encuentran sin acceso al poder, lo cual implica la participación directa de las personas y grupos involucrados en el proceso de empoderamiento. Podemos inferir de los textos de Freire que el empoderamiento consiste en un proceso de transformación de las personas que permite afrontar los desequilibrios de poder en las relaciones sociales, económicas, políticas, educativas y culturales.

La perspectiva emancipadora en Freire, planteada como educación para la libertad, es un acto pedagógico que tiene como base el empoderamiento del estudiante, concebido como proceso de concienciación para la trasformación individual y social en el contexto en que se encuentra, creando nuevas formas de conocimiento, comprensión de la realidad y poder, necesarias para la libertad, en ese transmitir constante de la pedagogía de la esperanza.

Empoderamiento desde el enfoque participativo

Si bien el origen del empoderamiento encuentra su fundamento en el enfoque de la *educación popular* en la década de 1960, como se ha explicado en líneas anteriores, está ligado al *enfoque participativo*, presente en el campo del desarrollo en la década de 1970, en un clima de replanteamiento de las ciencias sociales a favor del cambio social.

El *enfoque participativo* se basa en la participación de la población local y en el involucramiento que ésta tiene para llevar a cabo proyectos de desarrollo. La característica principal del *enfoque participativo* es promover la participación local de los sujetos que habitan en la geografía que demarca el propio proyecto.

Toma como punto de partida la opinión de la población, para lo cual se apoya de distintas técnicas visuales como dibujos o diagramas, así como algunas otras, que permiten recabar información cualitativa, como lo son entrevistas en profundidad o estructuradas y estadísticas oficiales, permitiendo con ello que sugieran tantas metodologías como fueran necesarias para lograr el fin: la participación de la comunidad.

Más tarde, y a partir de la experiencia de la utilización de los distintos métodos sociales, se buscó agruparlos bajo el paraguas de *Acción de Aprendizaje Participativo (AAP),* método en el que las personas juegan un papel activo. A diferencia del aprendizaje no participativo, en el que quien aprende no puede intervenir de ninguna manera, en el aprendizaje participativo los involucrados deben intervenir propositivamente en la planeación, desarrollo y evaluación. Es decir, se establecen metas y objetivos comunes, mismos que se cumplen por medio de la participación de la población determinada e involucrada en el proyecto.

De esta metodología popular se desprende la metodología de *Investigación Acción Participativa (IAP),* orientada al análisis crítico de la realidad social, con el objetivo de lograr la transformación comunitaria por medio del empoderamiento mismo de la población, al tiempo de generar conocimiento colectivo y científico sobre dicha realidad. Se trata de una metodología que combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, involucrando la teoría y la praxis en la movilización colectiva y acción transformadora con la finalidad de cambiar la realidad a partir de los recursos de la misma.

El método de *Investigación Acción Participativa* surge en la década de 1970 y tiene como precedente la investigación-acción ubicada en el paradigma crítico propositivo. Representada por el psicólogo Kurt Lewin en 1944 y desarrollada más tarde por Lawrence Stenhouse, Gary Anderson, Carr y Stephen Kemmis, quienes ponen a prueba dicho método en diferentes contextos, que permitieran la igualdad de oportunidades para obtener un fin, con el propósito de lograr que se uniera la teoría y la práctica para lograr cambios sociales. Situación que se lograra por medio de la *Investigación Acción Participativa*.

De acuerdo con el Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo, algunos ejemplos de las características de los enfoques participativos derivados de las metodologías participativas son:

– Investigación Acción Participativa.
– Investigación de Sistemas Agrícolas.
– Diagnóstico Rural Rápido.
– Diagnóstico Rural Participativo.
– Seguimiento y Evaluación Participativos.
– Análisis Participativo de la Pobreza.

En el siguiente cuadro se observa cómo el enfoque participativo ha estado presente en di-

	Investigación Acción Participativa	Investigación de Sistemas Agrícolas	Diagnóstico Rural Rápido	Diagnóstico Rural Participativo	Seguimiento y Evaluación Participativa	Análisis Participativo de la Pobreza
Cuándo surge	1970	1970	Finales 70 y 80	Finales de los 80	1990	1990
Dónde surge	Universidades	Centros Internacionales de Investigación Agrícola	Universidades	ONG, universidades	ONG	Banco Mundial
Usuarios principales	ONG, universidades	Centros Internacionales de Investigación Agrícola	Agencias de ayuda, universidades	ONG, Agencias Internacionales	ONG, Agencias Internacionales	Banco Mundial
Objetivo	Educación, empoderamiento	Investigación	Recogida de datos para proyectos	Empoderamiento	Estudio del Impacto	Evaluación de pobreza nacional
Orientado a	Proyecto de desarrollo local	Desarrollo agrícola	Proyectode desarrollo local	Proyecto de desarrollo local	Proyecto de desarrollo local	Políticas de pobreza
Actores principales	Población local	Combinación de externos y población local	Externos	Visuales	Población local	Combinación de externos y locales
Técnicas principales	Combinación de técnicas (Diagnóstico Rural Rápido/Participativo, etc.)	Combinación de técnicas (Diagnóstico Rural Rural Rápido, Investigación agrícola convencional)	Visuales	Acción local sostenible e instituciones	Combinación de técnicas (Diagnóstico Rural Rápido/ Participativo, etc.)	Combinación de técnicas (Diagnóstico Rural Rápido/ Participativo, técnicas convencionales)
Resultados	Programas y proyectos	Desarrollo de sistemas agrícolas apropiados	Programas, proyectos y publicaciones	Acción local sostenible e instituciones	Evaluación del proceso del proyecto	Valoración de la pobreza a nivel nacional
Innovación principal	Combinación de análisis, educación, empodera-miento, participación y acción	Investigación agrícola con población local	Técnicas	Conducta Comportamiento	Contribución de la población local para determinar indicado-res de éxito	Escala nacional y combinación con métodos convencionales
Recurso clave ignorado previamente	Capacidades y conocimiento local	Conocimiento agrícola campesino para la investigación y extensión agraria	Conocimiento local	Capacidades de la población local	Percepciones de la población local sobre el impacto	Conocimiento local para mejorar políticas nacionales contra la pobreza

Tabla 1. Características de enfoque participativo.

Fuente: Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Disponible en http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/89

ferentes investigaciones y contextos. Si bien al inicio fueron las universidades las que hicieron uso de estas metodologías participantes, con el paso del tiempo las Naciones Unidas, el Banco Mundial y varios organismos internacionales las han utilizado para llevar a cabo investigaciones que beneficien a comunidades a partir del empoderamiento que éstas logren para su propia transformación.

Con este enfoque de participación, las comunidades y las personas se empoderan en tanto que asumen el control sobre los recursos y sobre la toma de decisiones. Con seguridad que tenemos muchas dimensiones, niveles o compromisos en la participación, algunas tendrán mayor autonomía y movilización que otras, pero en todos los casos incentivará y generará mejoras en el empoderamiento de las personas y las comunidades.

Empoderamiento desde el enfoque de Género

El uso de la palabra y término de Empoderamiento lo hace Dawn en 1985 para referirse a investigaciones de género, de manera concreta a investigaciones sobre mujeres y su acceso, control y protagonismo en diferentes ámbitos y cómo re-

fuerzan sus capacidades. Siendo las mujeres las que otorgaron el término Empoderamiento, junto con el nacimiento del feminismo a escala mundial (Murguialday et al., 2007).

De acuerdo con la Tercera Conferencia Mundial Sobre la Mujer, realizada en 1985 en Nairobi[14], el movimiento en favor de la igualdad entre los géneros había alcanzado un reconocimiento verdaderamente mundial cuando se convocó en Nairobi la Tercera Conferencia Mundial Sobre la Mujer, la Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz, en 1985.

Como 15.000 representantes de organizaciones no gubernamentales asistieron al Foro de organizaciones no gubernamentales que se celebró paralelamente, muchos se refirieron a la Conferencia como "el nacimiento del feminismo a escala mundial". El movimiento de las mujeres, dividido por la política mundial y las realidades económicas en la Conferencia de México, había llegado a convertirse en una fuerza internacional unificada bajo la

[14] Nairobi, Tercera Conferencia Internacional Sobre la Mujer. Disponible en: http://mujerdelmediterraneo.blogspot.com.es/2013/06/nairobi-la-tercera-conferencia-mundial.html

bandera de la igualdad, el desarrollo y la paz. Tras ese acontecimiento decisivo había un decenio de trabajo. Mediante el proceso de debate, negociación y revisión se había reunido un cúmulo de información, conocimientos y experiencia.

Lo anterior provocó que se hablara por primera vez de Empoderamiento a nivel internacional. Diez años más tarde, en 1995, durante la Cuarta Conferencia Mundial Sobre la Mujer realizada en Beijing, se trazaron dos estrategias clave del Empoderamiento[15]:

> ***Mainstreaming* de género.** Definido por el Grupo de expertos del Consejo de Europa como "la organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas".
>
> **Empoderamiento de las mujeres.** Entendiendo "Que el empoderamiento de las mujeres y su plena participación en condiciones de igualdad en todas las esferas de la sociedad, incluyendo la participación en los procesos de toma de decisiones y el acceso al poder, son fundamentales

[15] Ídem.

para el logro de la igualdad, el desarrollo y la paz".

Siendo la conferencia en Beijing la que permitiera que el empoderamiento se convirtiera en una estrategia para todas las políticas de igualdad, extendiéndose más allá del feminismo o estudios de género, aplicándose a todos los grupos vulnerables o marginados, y en un proceso individual para tomar conciencia sobre derechos, fortalezas e intereses.

La visión de los grupos de mujeres y otros movimientos sociales va más allá. El empoderamiento sería una estrategia que propicia que las mujeres y otros grupos marginados incrementen su poder. Lo cual significaría que accedan al uso y control de los recursos materiales y simbólicos, ganen influencia y participen en el cambio social. Esto incluye también un proceso por el que las personas tomen conciencia de sus propios derechos, capacidades e intereses, y de cómo éstos se relacionan con los intereses de otras personas, con el fin de participar desde una posición más sólida en la toma de decisiones y estar en condiciones de influir en ellas (Murguialday et al., 2007).

Empoderamiento desde el enfoque Social

Desde el enfoque de grupos y movimientos sociales, el Empoderamiento es un proceso por el que hombres y mujeres toman conciencia de sus propios derechos, obligaciones, capacidades e intereses y cómo éstos se relacionan con los derechos, capacidades e intereses de los otros, para participar en la toma decisiones.

Desde la perspectiva social, el empoderamiento se centra en las capacidades de las comunidades de escasos recursos e ingresos para participar en su desarrollo e impulsar cambios positivos, tanto en el entorno en el que viven como en la forma en la que se relacionan.

Al ser comprendido como un proceso social, el empoderamiento permite aumentar la fortaleza política, social y económica de las comunidades vulnerables. Comprendido entonces como el proceso que permite reducir la vulnerabilidad al tiempo que se incrementan las capacidades en los sectores pobres y marginados, transformando entornos.

Empoderamiento desde el enfoque del Desarrollo

Como desarrollo, el empoderamiento es considerado un proceso fundamental para lograr el

crecimiento económico. Entendido como el incremento de capacidades en las personas para lograr la participación y el buen gobierno.

Como parte del Desarrollo Humano, el Empoderamiento surge en la década de 1990 como crítica o postura contraria al Desarrollo Económico, enfocado al crecimiento y equilibrio macroeconómico como prioridad del desarrollo, impulsados por organismos financieros internacionales, dejando consecuencias lamentables en los sectores vulnerables, marginados y pobres.

Ante esta realidad exclusiva para ciertos sectores de la población, el desarrollo humano se propone como el proceso de aplicación de la gente y para la gente, capaz de aumentar las funciones y capacidades humanas, centrando los esfuerzos en el desarrollo de tres capacidades específicas:

a) Participación.

b) Sostenibilidad.

c) Derechos Humanos.

Capacidades que abrieron nuevos esquemas en diferentes contextos, ampliando el uso e investigación del empoderamiento, visto no como un desinterés del desarrollo económico, sino como parte del mismo desarrollo de la economía, centrada no sólo en la parte del incremento de ingresos, sino

en la calidad y utilización de los mismos en los sectores poblacionales.

De acuerdo con el *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, un resumen sobre el informe de Desarrollo Humano es el siguiente:

Tabla 2. Resumen de los contenidos de Informes sobre Desarrollo Humano.

Año	Resumen de los contenidos de informes sobre Desarrollo Humano
1990	La definición del concepto de desarrollo humano y la propuesta del índice de desarrollo humano (IDH). Contiene las bases teóricas del enfoque.
1991	**La financiación del desarrollo humano.** Propone la reestructuración de los actuales presupuestos de ayuda al desarrollo por entender que en ellos se ofrecen suficientes recursos para financiar los servicios sociales básicos para todas las personas, y que es la falta de voluntad política más que la escasez de recursos financieros los que impiden alcanzar ese objetivo.
1992	**Las dimensiones internacionales del desarrollo humano.** La tesis central es que para conseguir el acceso equitativo a las oportunidades que ofrece el mercado hay que extender el campo de acción más allá de las fronteras nacionales y plantearse el sistema global. Destaca las diferencias económicas entre la población más rica y la más pobre, que se han doblado en las últimas décadas, y denuncia que una situación que se considera inaceptable política y socialmente para cualquier país, sin embargo se acepta a nivel global.
1993	**La participación popular.** Denuncia la realidad de nuestro mundo, marcada por las diferencias, donde muy pocas personas tienen la oportunidad de participar plenamente en la vida económica y política de sus países. Las propuestas políticas deben asegurar que la gente participe plenamente en los mercados y que sus beneficios se distribuyan equitativamente. Se necesitan nuevos modelos de gobierno nacional y global para poder integrar las aspiraciones crecentes de las personas. La creciente ola de participación popular debe canalizarse hacia la fundación de una nueva sociedad humana, en la que las personas toman por fin el destino en sus manos.
1994	**La seguridad humana.** El concepto tradicional de seguridad debe modificarse en la post-guerra fría y ahora debe interpretarse como la seguridad de las personas en sus vidas cotidianas. La seguridad humana debe mirarse como universal, global e indivisible. Este concepto emergente de seguridad humana conlleva muchos cambios de pensamiento y una nueva visión de las funciones de la cooperación para el desarrollo.
1995	**La cuestión de género.** Plantea las múltiples dimensiones de las desigualdades en función del género, como una aportación a la Conferencia Mundial de Beijing que tuvo lugar ese año. Propone dos nuevos indicadores: el índice de desarrollo relativo al género y el índice de potenciación de género.
1996	La relación entre crecimiento económico y desarrollo humano.
1997	**La pobreza humana.** Analiza la situación de pobreza en el mundo y propone el índice de pobreza humana como indicador de pobreza propio del enfoque de desarrollo humano.
1998	La relación entre los modelos de consumo y el desarrollo humano.
1999	**La globalización.** El informe hace una fuerte denuncia de los efectos desigualadores de la globalización.
2000	**Los derechos humanos.** Defensa de Derechos Humanos y Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Fuente: Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo.
Disponible en http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/68.

De acuerdo con la tabla anterior, la mayoría de las propuestas sobre el Desarrollo Humano eran innovadoras, por lo que llamaban la atención de sectores políticos y económicos, entre ellos el Banco Mundial, resaltando el interés por hacer suyo el lenguaje del paradigma del Desarrollo Humano, ya que como capacidad innovadora permite nuevas ideas a la par de proponer nuevas estrategias.

En resumen, la trayectoria aquí presentada de algunos enfoques sobre el empoderamiento permite reflexionar, que ya sea en teoría o en práctica, surge con el fin de dignificar, reconocer, incluir y proponer nuevas soluciones y alternativas a problemáticas sociales, ya sea para hacer frente, solucionar o prevenir relaciones violentas entre personas, abuso de poder, injusticias, exclusiones y rechazos. Es decir, el empoderamiento da cuenta de cómo, desde el ámbito individual hasta el colectivo, la persona empodera su vida logrando tener un control de sus acciones, con el propósito de decidir y mejorar sus condiciones de vida.

El Informe de Desarrollo Humano de 2014 del PNUD es "Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidad y construir Resiliencia". En el 2015 el eslogan del PNUD es "Empowered lives. Res-

ilient nations", esto quiere decir "Vidas empoderizadas. Naciones resilientes". En la medición del Índice de Desarrollo Humano (IDH) subyace el empoderamiento, por ejemplo en el enfoque de equidad, la participación, las libertades políticas, los derechos humanos, son determinantes para el empoderamiento.

Empoderamiento desde el enfoque pacifista

Los enfoques hasta aquí tratados refieren a formas de empoderamiento que trazan pautas para contextos específicos como el desarrollo, el género y otros enfoques participativos. Sin embargo, para lograr un empoderamiento desde el interior del sujeto hacia la construcción colectiva de una vida más justa, se plantea el empoderamiento pacifista, propuesta realizada por Francisco Adolfo Muñoz Muñoz, Joaquín Herrera Flores**,** Beatriz Molina Rueda **y** Sebastián Sánchez Fernández (2005) ante expresiones violentas e injustas, manifestadas a sectores vulnerables de la población.

Francisco Muñoz y sus coautores consideran el empoderamiento pacifista como algo necesario para establecer una teoría renovada del poder, como instrumento de transformación de la realidad que sólo puede ser abordada sin ambigüeda-

des ni dilaciones desde el espacio y el horizonte del poder. Asimismo, consideran a la noviolencia como la base fundamental para construir la teoría renovada del empoderamiento desde la mirada de la paz.

A pesar de reconocer a la noviolencia como la base fundamental teórica del empoderamiento pacifista, los autores consideran que presenta dos deficiencias principales:

> La primera es que, hasta cierto punto, su práctica queda reducida a acciones marginales, en el sentido de estar asociada a las reivindicaciones de los marginados, a lo que también contribuye el hecho de que su capacidad movilizadora no ha sido reconocida como tal por grupos dominantes de uno u otro signo. (Muñoz et al., 2005: 137).

Al respecto podemos comentar que la práctica de la noviolencia de una forma u otra, tiene que ver con concepciones y pensamientos manifiestos o latentes de pensar en afrontar y resolver problemas de los diferentes tipos de violencia, por medios pacíficos movilizadores. Esas dinámicas son de gran importancia para la construcción de la paz, independientemente de que los grupos dominantes las reconozcan o no.

La segunda deficiencia, anotan los coautores,

> En parte, es consecuencia de la anterior, es que no tiene apenas incidencia en las sociedades democráticas. Posiblemente las causas de ambos problemas no sea la propia noviolencia, sino que estén relacionadas con la ausencia de debate entre las teorías clásicas del poder y la noviolencia. (Muñoz et al., 2005: 137).

Desde mi punto de vista, la escasa incidencia de la noviolencia en sociedades democráticas y de cualquier otra índole, se determina por tres condiciones: el discurso y la praxis de la noviolencia son de baja intensidad que no logran tener eco y reconocimiento por la sociedad y por el poder; las sociedades y el poder se muestran indiferentes a la noviolencia; y por último la confluencia de las dos anteriores.

Justo es reconocer que el concepto de *empoderamiento pacifista* tiene escasa teorización, por lo que su enunciado puede tener distintos significados, según sea el contexto social, cultural, político y económico. Es un concepto tan multidimensional que se torna más complejo al integrar el *empoderamiento* con el *pacifismo*, pues el primer término, a pesar de ser un concepto central en la política y el discurso del desarrollo, tiene múltiples interpretaciones, muchas de ellas discrepantes.

El *empoderamiento* es utilizado en algunos casos como estrategia, en otros como objetivo de programas y de proyectos sociales, y en algunos incluso como eslogan de grupos vulnerables que tienen como propósito generar o fortalecer capacidades en las personas o grupos para promover cambios de situaciones desfavorables en condiciones positivas de vivencia. Puede ser comprendido como un enfoque social, como un proceso, como un objetivo, como un producto, la combinación de algunas de las anteriores o todas a la vez. El empoderamiento, en sentido pacifista, tendrá como base el control que los individuos o grupos tengan de su vida o sus colectividades a partir de conocer y garantizar su pleno respeto a los derechos humanos, a la justicia social y a la libertad en la sociedad de la que formen parte. Con estos elementos de conocimiento, comprensión y capacidad, podrán negociar, intervenir y participar en mejores condiciones en las decisiones que afectan sus vidas y las de la comunidad, generándose con ello un cambio en las relaciones de poder.

Viene al caso recordar movimientos que han generado empoderamiento pacifista y en algunos casos cambio social. Entre ellos, la resistencia no violenta de Gandhi en la India colonial, el movi-

miento contracultural en Norteamérica y Europa, el movimiento pro-derechos humanos en Norteamérica y anti-apartheid en Sudáfrica, el movimiento de liberación de la mujer, las luchas por el reconocimiento de los derechos indígenas en América Latina, los movimientos antiglobalización/antisistema neoliberal y el Movimiento Zapatista en México. Estos movimientos pacifistas fueron y son generadores de conciencia y acción crítica, por lo que podemos plantear que una de las características del empoderamiento pacifista es la transformación de la conciencia de las personas para que se construyan mejores condiciones sociales, económicas, políticas, culturales y de vida en general.

En esta tesitura, entendemos al empoderamiento pacifista como un saber-hacer transformador noviolento, con toma de decisiones y con posibilidades de incidencia en la realidad para revertir condiciones de violencia estructural, social, cultural, política, de género, religiosa, o de cualquier otra índole. Es una respuesta construida desde la paz empoderada, para comprender, explicar y afrontar las violencias en contextos macros y micros cambiando la condición desempoderada de los actores sociales a la condición de tener un

poder pacífico, contrario a cualquier poder violento, que remita a un cambio en las relaciones de poder en la sociedad.

Desde esta perspectiva, el empoderamiento pacifista se constituye en una alternativa y en un desafío a las grandes desigualdades e inequidades existentes producto de las múltiples violencias. También empoderar en el pacifismo a los implicados en un conflicto induce a la solución, transformación o gestión no violenta de los conflictos. Sin embargo, es importante tener en cuenta los límites del empoderamiento pacifista que tienen las personas, los grupos sociales, las familias, las comunidades y los colectivos, los cuales dependen entre otras variables de la sociedad, de la cultura, del país y de la globalización. Revertir, por ejemplo, la violencia económica desde el empoderamiento pacifista resulta bastante complejo, toda vez que tiene que ver con intereses de grupos poderosos económica y políticamente a nivel nacional e internacional, los cuales poca voluntad tienen en que sus intereses sean afectados.

Los límites del empoderamiento pacifista están en la comprensión y en la relación que se tenga del poder, lo cual permite entender, en el sentido de Boaventura de Souza Santos, que el

poder se entiende como "cualquier relación social regulada por un intercambio desigual" (de Souza, 2000: 266), o en el sentido de Foucault (1992) de comprender el poder más allá de la política y de las instituciones estatales. De las macropolíticas del poder a las micropolíticas de la cotidianidad: *La Microfísica del Poder* (1992). En este texto se argumenta que los discursos político/ideológicos del poder penetran en la vida de las personas, pero el poder está en todas partes, no sólo en las instituciones o en el Estado, encontrándose las relaciones entre poder y saber: poder es conocimiento y el conocimiento genera poder. Es por ello que desde el empoderamiento pacifista se mira el poder de otra manera, no de coerción, no de imposición, no violenta, sino un poder pacífico, de libertad, de prácticas de paz que conlleven a un cambio social positivo, como contrapoder pacífico fundamentado en una conciencia noviolenta y en la cultura de paz.

En la microfísica del poder Foucault argumenta que el saber y el conocimiento otorgan poder. Por su parte, Paulo Freire sustentó la noción de empoderamiento a partir de la pedagogía del oprimido mediante procesos de "concienciación" que permitan al oprimido comprender la situación en

la que se encuentra y poder actuar en consecuencia. En este mismo sentido, el empoderamiento pacifista se plantea como saber, como un conocimiento pacífico, transformador de contextos violentos que redunden en mejoras de calidad de vida.

En esta lógica el empoderamiento pacifista tiene escenarios macros y micros, públicos y privados, dimensiones sociales, económicas, políticas, culturales, educativas, de salud, hogar, comunidad, región, género, etc., constituyéndose en poder alternativo a los poderes hegemónicos. Uno de los ejemplos de poder alternativo con autonomía plena son los municipios autónomos zapatistas en el Sureste de México, ejemplo de construcción de caminos integrales de paz y la noviolencia con justicia, democracia, libertad y dignidad, organizados en las Juntas de Buen Gobierno (Sandoval, 2011: 323).

El empoderamiento de los indígenas zapatistas tiene varias dimensiones interrelacionadas entre sí, ellas son entre otras la subjetividad, la organización, la política y las realidades de poder materializadas en sus familias, comunidades, municipios y regiones. Estas dimensiones del empoderamiento se manifiestan a través de la participación indi-

vidual y colectiva, de la intervención en las discusiones, decisiones, planeación, implementación y ejecución de planes y programas en sus geografías y espacios. El empoderamiento se concreta en la construcción de la autonomía y autogobierno indígenas.

Hemos resaltado la relación directa que tiene el *empoderamiento* con el poder, y para ello hemos hecho referencia a las dimensiones macros y micros. En "La praxis del empoderamiento pacifista" escrito por Francisco Muñoz y Jorge Bolaños en el libro *Los habitus de la Paz* (2011), bosquejan la utilización de la "paz imperfecta" en varios países con altos niveles de violencia, y exponen una idea fundamental sobre el poder, la paz y el empoderamiento:

> Concederle poder a la paz, darle cada vez más espacio público y político, el empoderamiento pacifista, tal como hemos visto, se convierte en el instrumento principal para el cambio. Empoderar a las personas y a todo tipo de grupos, asociaciones, organizaciones, e instituciones es la garantía de los mejores futuros posibles. (Muñoz y Bolaños, 2011: 35).

En dimensiones macro y también micro, la praxis de la noviolencia, a pesar de ser uno de los planteamientos principales de los estudios para la

paz, se ha venido implementando desde la concepción y las teorías del poder y la violencia, por lo que la noviolencia la ejercen sujetos y colectivos en claves diferentes a las de la cultura de paz. Aquí es donde Francisco Muñoz consideraba que en algún punto de este ir y venir de teoría y praxis se encontraba la confusión del planteamiento que define a la noviolencia, por lo que siempre invitó a la revisión y reflexión, con la esperanza de que los estudiosos de la paz y el empoderamiento se dieran cuenta de la falencia advertida por él y se trabajara en función de prácticas de empoderamiento pacifista.

Ahora que estoy escribiendo sobre el concepto de *empoderamiento pacifista*, muy enunciado por Francisco Muñoz, opto por hacer a un lado lo teórico para centrarme en el ejemplo práctico que Paco iba sembrando en cada visita, cátedra, charla y escrito. Relataré su última visita a México, la cual realizó del 11 al 15 de noviembre de 2013, invitado por quien fuera responsable en ese entonces de la Red Académica y de Investigación del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica, durante una visita a la Universidad de Jaume I en Castellón de la Plana, España. Visita manifestada por él en su Bitácora *Náufragos y Navegantes*

de Paz y Conflictos. Invitación que después fuera oficializada, por medio del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (PVCEA), como consta en el portal del mismo gobierno, secretaría y programa, confirmando con ello que la última visita que hiciera Paco a México fue gracias a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

El propósito que tuvo el PVCEA, fue el de reunir a un grupo de 10 especialistas y expertos en estudios para la paz de España, Argentina, Colombia y México, para trabajar en 5 municipios del Estado de México sus propuestas y experiencias exitosas en torno a la educación y cultura para la paz, con la intención de realizar el primer acercamiento de los planteamientos sobre la paz a los docentes del Estado de México.

Francisco Muñoz fue uno de los primeros que confirmó su asistencia al evento académico itinerante; me lo hizo saber antes que le confirmara al propio PVCEA, entusiasmado, como siempre, por la oportunidad de poder sembrar sus saberes en nuevas mentes y pensares. Recuerdo que era el primer acercamiento de su propuesta de "Paz Imperfecta" dirigida a docentes del nivel de edu-

cación básica (preescolar, primaria y secundaria), lo cual le causaba confusión, extrañeza y al mismo tiempo la necesidad de plantear *la paz imperfecta en la escuela*. Tema con el que fuera invitado para participar junto con otros colegas en el 1er Seminario Internacional Itinerante del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México[16].

Soy testigo de que quedó maravillado con la asistencia, compromiso y participación de los docentes mexiquenses, deseosos por conocer más

[16] En la semana del 11 al 15 de noviembre de 2013 se llevó a cabo el 1er Seminario Internacional Itinerante del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica en el Estado de México. El evento tuvo lugar en 5 sedes simultáneas, siendo Toluca, Atlacomulco, Chalco, Texcoco y Naucalpanlos municipios anfitriones. Para que nuestros ponentes al rotar pudieran estar presentes un día en cada sede, fueron divididos en parejas de la siguiente manera: Dra. Esther Vega Gea y Dr. Raúl Calvo Soler; Mtro. Fernando Montiel T. y Mtra. Martha Camargo Sánchez; Dra. M. Angels Grado y Mtra. Concepción Nohemí Martínez Leal; Dr. Francisco Muñoz Muñoz y Dra. Alicia Cabezudo; Dr. Eduardo Sandoval Forero y Dra. Gloria Elvira Hernández Flores. En 5 días, 1900 maestros pudieron conocer y acercarse al Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica además de obtener conocimientos fundamentales para la práctica de la docencia, de boca de quienes ejercen y han ejercido la docencia en distintas partes del mundo, ayudándoles a potenciar su visión y habilidades para su propia práctica.
Información disponible en: http://portal2.edomex.gob.mx/bullying/red_docentes/eventos_rdm/index.htm.

sobre temas de paz para llevarlos a la práctica en sus aulas. Así lo registró Paco en su Blog:

> En ese ambiente tan sugerente e interesante seguí intercambiando ideas con la propuesta de la paz imperfecta en la escuela. En una escuela comprometida con su pasado y su presente, en un medio conflictivo e imperfecto. En el que la mayor parte de los conflictos se regulan pacíficamente y una menor parte, aunque muy significativa, violentamente. Estos últimos son los que nos preocupan, los que nos conmocionan, pero el camino para superarlos pasa fundamentalmente por empoderar la paz (la transformación pacífica de los conflictos). Para mi sorpresa muchos de los docentes con los que me encontré eran plenamente conscientes de ello (Muñoz, en *Náufragos y Navegantes de Paz y Conflictos,* <http://pazyconflictos.blogspot.mx/search?updated-max=2014-08-15T20:46:00%2B02:00>. *Febrero 2014).*

Quien tuvo la fortuna de escuchar su exposición de *Paz imperfecta en la escuela,* advirtió que era una propuesta vinculada con el *empoderamiento pacifista*, pues invitaba a todos y todas a unirse de tal manera que se pueda concebir un marco general de referencia en el que confluyan los esfuerzos y procesos transformadores hacia una realidad más pacífica y perdurable, y como

un reconocimiento de las realidades, prácticas y acciones pacifistas y sus capacidades para actuar y transformar su entorno más o menos cercano.

Durante su visita al Estado de México en noviembre de 2013, mencionó a los docentes mexiquenses que, aun teniendo en cuenta la *noviolencia*, prefería hablar de *empoderamiento pacifista* en un doble sentido. El primero, como la toma de conciencia de las competencias que tenemos los seres humanos para la transformación pacífica de los conflictos; y el segundo, como todos aquellos procesos en los que la *paz*, la transformación pacífica de los conflictos, la satisfacción de necesidades o el desarrollo de capacidades, con un cierto grado de conciencia, ocupan el mayor espacio personal, público y político posible. El *empoderamiento pacifista* es un concepto central en la construcción de la *paz*. Lo es porque da recursos de transformación social y, asimismo, porque nos obliga a indagar sobre las realidades de la *paz* «empoderadas» o susceptibles de serlo, lo que nos remonta directamente a la *paz imperfecta*.

Dando a conocer a más de 1.900 docentes mexiquenses que el *empoderamiento pacifista* supone un proceso, en el cual se tomara conciencia de las circunstancias de los conflictos, se participase de

regulaciones satisfactorias para los actores involucrados en ellos y, como consecuencia, se potenciaran las interacciones entre unas y otras paces. Con el propósito de que las paces ocupasen el *mayor espacio público y político posibl*e, de tal manera que así se pudiera definir un marco general de referencia en el que se canalicen todos aquellos esfuerzos y procesos transformadores hacia una realidad más pacífica y perdurable.

El autor del empoderamiento pacifista no sólo proponía, también actuaba en función de ello. Viene a mi mente una anécdota como ejemplo a lo anterior. Durante su visita a Texcoco, Estado de México, el auditorio fue insuficiente en capacidad para albergar a los docentes mexiquenses que asistieron a la cátedra que impartiría Francisco Muñoz, motivo por el cual se tuvo que acondicionar un espacio extra para más de cien docentes. Una vez concluida la exposición programada para ese día, se le pidió de favor que atendiera al grupo de docentes que no habían tenido oportunidad de entrar al recinto. Él aceptó sin reproche alguno, pues estaba consciente de la importancia de construir un *empoderamiento pacifista* que incluyera a los docentes como parte del todo. Sabía que había que aprovechar al máximo las posibilidades que la

realidad ofrece en el presente para proyectar la paz en el futuro, y con ese sencillo ejercicio dejó constancia del actuar de decir en el Estado de México. Se presentó por segunda ocasión, sin tener siquiera tiempo de descansar unos minutos, iniciando su participación con el siguiente argumento:

> "Para proyectar la paz hacia el futuro y en cualquier caso a través de un proceso, un camino, lleno de inconvenientes, dificultades, ventajas, facilidades –conflictivo en definitiva–, abierto a evaluación permanente, siempre debe estar presidido por la búsqueda creativa e inteligente, como la forma en la que me han comprometido hoy y ahora para estar frente a ustedes para empoderarnos pacíficamente".

Como este, muchos más ejemplos tendrán ustedes sobre su actuar, ahora que están leyendo estas líneas. Un actuar que contribuye al empoderamiento pacifista de los docentes mexiquenses.

Salió de México el 20 de noviembre, fecha memorable para los mexicanos, pues se festeja el aniversario de la Revolución Mexicana, situación que le consternaba, pues no concibió cómo una nación podía tener fiesta en todo el país para conmemorar una revolución. Sin embargo se despidió con una sonrisa, que más tarde y desde casa expresara en su Bitácora,

> "Las horas de viaje –de ida y vuelta– que gastamos desde Toluca, merecieron la pena. En las cuatro sedes pude apreciar las ganas de empoderar la paz frente a todos los conflictos. La ilusión prevalece a los problemas. Gracias por todo".

Se le respondió: "gracias a ti estimado Paco por formar parte de la construcción de paz en el mundo, por soñar que el mundo puede y debe empoderarse pacíficamente".

¡*Abrazos perdurables, justos, pacíficos y cariñosos*, para ti, estimado Paco!

Síntesis conclusiva

En el presente trabajo se anota que los enfoques sobre el empoderamiento carecen de una discusión teórica sólida que permita la comprensión y la fundamentación del concepto, así como su análisis en diferentes experiencias prácticas. Esta limitación hace que el empoderamiento sea utilizado de manera indistinta y poco precisa en sus relaciones con otros conceptos y categorías que se le asocian de manera frecuente, tales como *poder*, *participación*, *Estado*, *pobreza*, *vulnerabilidad*, *exclusión*, *inclusión*, *marginación*, *miseria*, *ignorancia*, *derechos*, *desigualdad*, *resiliencia*.

En algunos casos el empoderamiento permite a las personas y grupos tomar decisiones propias,

controlar recursos, participar activamente, obtener conciencia y conocimiento para su beneficio y tener espacios de poder más allá de las instituciones estatales. En la perspectiva de Paulo Freire, este empoderamiento constituye un acto pedagógico emancipador para la transformación individual y social forjado en el proceso de concienciación de capacidades y potencialidades relacionadas con el contexto social. En otras circunstancias el empoderamiento institucional, como el caso de México en comunidades indígenas, sirve para mantener condiciones de la violencia estructural, cultural, social y política.

En cuanto al empoderamiento pacifista, en el plano teórico falta mucho todavía desde la noviolencia y la paz para desestructurar el gran arsenal descriptivo, analítico y teórico del poder en sus clásicas versiones de la política, la gobernanza, la sociología, la antropología, la psicología y la historia, y también para construir teoría fundamentada sobre la multidimensionalidad del poder desde las perspectivas de la paz y del empoderamiento pacifista como estrategia de cambio y transformación social no violenta. Es decir, que el *empoderamiento pacifista* es hasta ahora un enunciado al que le falta dimensionar sus profundidades teóricas des-

de la perspectiva de la paz, con su correspondiente giro epistemológico.

En el presente texto el empoderamiento pacifista tiene que ver con pensar, sentir, actuar de manera diferente, de transformar socialmente las condiciones de manera noviolenta teniendo como base el conocimiento, el respeto y la aplicación de los derechos humanos, la búsqueda de la justicia social y la libertad en la sociedad de la que forme parte. Esta conciencia relacionada con la praxis otorga capacidad, actitud y comprensión de realidades que permiten intervenir positivamente para transformar realidades de la vida cotidiana, generando cambios en las relaciones de poder. Este empoderamiento pacifista contribuye al empoderamiento de la cultura para la paz en cada contexto y en la sociedad en general al promover la inclusión social y la igualdad de derechos.

En la misma lógica, el empoderamiento pacifista constituye todo un proceso formativo en el pensar, en el ser, en el sentir y el actuar de las personas, las familias, las comunidades, los colectivos, para que de acuerdo al nivel de obtención de poder mejoren las condiciones de vida. Entre mayor asociatividad tengan los grupos sociales, mayores posibilidades de empoderamiento pacífico

se podrán ejercer mediante la toma de decisiones y el control sobre los recursos, obteniendo mayor significancia en la construcción de mundos sin violencias forjando caminos que conduzcan a una paz no acotada, no reducida, no conformista, sino a una paz integral, tal como lo es el ser humano.

Referencias bibliográficas

- Características del enfoque participativo. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Disponible en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/89> [06 de julio de 2015].
- De Sousa Santos, B. (2003*) Crítica de la razón indolente. Volumen 1: Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- *Declaración IV Foro Social Mundial de las Migraciones*, (2010). "Pueblos en movimiento por una ciudadanía universal: derrumbando el modelo, construyendo actores", Quito, Ecuador.
- Resumen de los contenidos de Informes sobre Desarrollo Humano. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Disponible en: http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/68 [06 de julio de 2015].
- *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo.* Disponible en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/>
- Foucault, M. (2000). *Un diálogo sobre el poder.* Madrid: Alianza Editorial.

_____(1992): *Microfísica del poder.* Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Murguialday, C., Pérez de Armiño, K. & Eizagirre, M. (2000). Empoderamiento. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo.* Icaria y Hegoa, España. Disponible en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/>
- *Nairobi, Tercera conferencia internacional sobre la mujer* (1985). Disponible en: http://mujerdelmediterraneo.blogspot.com.es/2013/06/nairobi-la-tercera-conferencia-mundial.html
- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* 10, 2008, pp. 57-72. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Pérez Fernández del Castillo, Del Pozo, B. E. & Arteaga, C. (2004). Empoderamiento, individuación y estrategias para salir de la pobreza; comentarios sobre la encuesta 'Lo que dicen los pobres'. En Szekely, M. (coord.) (2005) *Desmitificación y nuevos mitos sobre la pobreza*. Sedesol, Ciesas, Anuies, Porrúa, México.
- Muñoz Muñoz, F. A., Herrera Flores, J., Molina Rueda, B. & Sánchez Fernández, S. (2005). Empoderamiento pacifista. En *Investigación de la Paz y los Derechos humanos desde Andalucía* (pp. 97-129). Granada, España: Editorial Universidad de Granada. Colección *Eirene*.
- Muñoz Muñoz, F. A. (2014). Texcoco, el arte Tequitqui y la paz imperfecta en la escuela (Σπ,

επ). En *Náufragos y Navegantes de Paz y Conflictos*. Disponible en: <http://pazyconflictos.blogspot.mx/search?updated-max=2014-08-15T20:46:00%2B02:00>

_____ Blog *Náufragos y Navegantes de Paz y Conflictos,* Disponible en: <http://pazyconflictos.blogspot.mx/search?updated-max=2014-08-15T20:46:00%2B02:00> [Febrero 2014].

- Muñoz Muñoz, F. A. & Bolaños Carmona, J. (2011). *Los habitus de la Paz*. Instituto de la Paz y los Conflictos, Granada, España: Editorial Universidad de Granada. Colección *Eirene*.
- Rahnema, M. (1996). Las trampas del empoderamiento. En *Diccionario del Desarrollo. Una guía del conocimiento como poder. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas* (pp. 194-2154). Editorial Wolfgang Sachs.
- Salama, P. (1986). *Una introducción a la economía política*. México: Ediciones Era.

Eduardo Andrés Sandoval Forero

Doctor en Sociología, Maestro en Estudios Latinoamericanos, y Antropólogo Social. Investigador-Profesor del Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México nivel II.

Profesor invitado de universidades de: Estados Unidos, América del Sur, España e Italia.

Miembro de la Academia Latinoamericana en Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos de 2008 a la fecha.

Fundador y Coordinador Académico de La *Maestría y el Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar* de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México y la UAIM (2014-2016).

Coordinador desde 2007 del Grupo de Trabajo "Interculturalidad en América Latina y el Caribe" de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS).

Director del Boletín *Construyendo Paz Latinoamericana* (COPALA).

Autor de 14 libros sobre pueblos indígenas, migración, conflictos y paz.

Último libro publicado: *Educaciones interculturales en México,* editado por Estudios Sociológicos de Argentina 2014.

Línea de investigación: Diversidad cultural, conflictos y paz.

Educación para la paz integral.
Memoria, interculturalidad y decolonialidad
de Eduardo Andrés Sandoval Forero.
Se terminó de imprimir en julio de 2016.
ARFO Editores e Impresores LTDA
Bogotá, Colombia
1.000 ejemplares